

UNIVERSITE DU QUEBEC

MEMOIRE

PRESENTE A

L'UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN PSYCHOLOGIE

Par

JACQUES FERLAND

LE JEU ET LES COMPORTEMENTS SOCIAUX D'AFFILIATION ET D'AGONISME

CHEZ DES ENFANTS AGES DE 4 ET 5 ANS EN PREMATERNELLE.

OCTOBRE 1989

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Sommaire.

Des études, utilisant les concepts propres à l'éthologie sociale, ont cherché à comprendre la manière dont s'articule la socialisation dans des groupes d'enfants en milieu de garderie et de prématernelle. D'autres, par l'entremise de la psychologie développementale, étudièrent plutôt les différentes formes d'activités ludiques déployées par ces mêmes enfants. Chacune de ces disciplines mit donc l'accent sur une facette de la vie de ces derniers: pour l'une, il s'agissait d'étudier la notion de pouvoir, sa distribution dans un groupe ainsi que les réseaux d'amitié; pour l'autre, l'observation du jeu social/cognitif permit de préciser la notion de compétence sociale en fonction du développement de la pensée. La présente recherche veut donc, dans un premier temps, mettre en évidence les différents comportements sociaux (conduites affiliatives et agonistiques) initiés par les enfants, ainsi que leurs choix de jeux sociaux/cognitifs. Dans un deuxième temps, nous émettons les hypothèses suivantes: les enfants les plus agonistiques préfèrent les jeux "fonctionnels en groupe"; alors que ceux qui se montrent les plus affiliatifs, participent surtout aux jeux "dramatiques en groupe".

Nous utilisons, pour ce faire, une population de 27 enfants (14 garçons et 13 filles) dont l'âge varie entre 4 et 5 ans, fréquentant une prématernelle en milieu universitaire. Les relations entre enfants sont abordées à partir d'une taxonomie de comportements prévue à cette fin. Ensuite, les observations utilisées pour leurs relations sociales, sont reprises afin de déterminer pour chacun des sujets, ses préférences aux activités ludiques, à partir d'une grille modifiée des choix de jeux sociaux/cognitifs. Enfin, les sujets sont répartis, dans une première étape, en sous-groupes agonistiques, et lors d'une deuxième, en sous-groupes affiliatifs.

L'ensemble des résultats nous amène à faire les constatations suivantes: chez les enfants, les fréquences aux différentes formes d'activités ludiques peuvent être influencées par les jouets mis à leur disposition; le nombre d'adultes dans un groupe peut être un facteur favorisant une diminution des conduites agonistiques et une augmentation de la fréquence des comportements d'affiliation; l'existence des relations recherchées dans les hypothèses de départ est effectivement confirmée: les enfants les plus agonistiques préfèrent significativement les jeux "fonctionnels en groupe", alors que ceux qui se montrent les plus affiliatifs participent tout aussi significativement aux jeux "dramatiques en groupe". De plus, il est signalé que les enfants les plus agonistiques, en priorisant le jeu "fonctionnel en groupe", ont une perception liée davantage à l'égoïsme alors que ceux qui privilégient le jeu "dramatique en groupe", ont un mode de pensée moins centré sur leurs propres besoins. Cependant, la distribution de mêmes sujets dans les sous-groupes d'enfants les plus agonistiques et les plus affiliatifs indique qu'il faille nuancer cette notion de l'égoïsme. En fait, pour chaque enfant, les comportements d'agonisme sont dirigés exclusivement vers les sujets qui reçoivent également de nombreux comportements d'affiliation, ce qui nous permet de croire que la conduite d'agonisme apparaît suite à une difficulté dans la compréhension des comportements de certains pairs ou de certaines situations environnementales. La socialisation en groupe est donc, à la suite de ces résultats, abordée en termes d'apprentissage: les conflits entre enfants conduisent à la structuration de leur pensée; et en terme de registre comportemental inné: l'enfant apprend graduellement à utiliser ses comportements cohésifs et dispersifs par expérimentation et par maturation biologique.

Table des matières.

Introduction.....	p. 1
Chapitre premier - Contexte théorique.....	p. 6
1.1. Le jeu.....	p. 7
1.2. Les relations sociales.....	p.28
1.3. Objectifs et hypothèses.....	p.41
Chapitre II - Description de l'expérience.....	p.43
2.1. Le choix des sujets.....	p.44
2.2. Description des lieux.....	p.46
2.3. Le matériel électronique utilisé.....	p.47
2.4. Technique d'observation.....	p.47
2.5. La taxonomie des comportements sociaux.....	p.49
2.6. Les comportements aux activités ludiques.....	p.52
Chapitre III - Présentation et analyse des résultats.....	p.56
3.1. Jumelage des groupes.....	p.57
3.2. Méthode statistique.....	p.58
3.3. Les activités ludiques.....	p.59
3.4. Les comportements sociaux.....	p.66
3.5. Vérification des hypothèses.....	p.75
Chapitre IV - Discussion.....	p.80
4.1. Les jeux sociaux/cognitifs.....	p.81
4.2. Les comportements sociaux initiés par les enfants.....	p.85
4.3. La problématique de la distribution des sujets en sous-groupes.....	p.87
4.4. Vérification des hypothèses.....	p.92
Conclusion.....	p.100

Table des matières (suite).

Appendice A – Plan des lieux.....	p. 107
Appendice B – Jouets mis à la disposition des enfants.....	p. 109
Appendice C – Taxonomie des comportements sociaux.....	p. 111
Appendice D – Description des comportements sociaux.....	p. 114
Appendice E – Feuille de notation des comportements sociaux.....	p. 122
Appendice F – Description des comportements aux jeux.....	p. 124
Appendice G – Schéma des comportements aux activités ludiques.....	p. 133
Appendice H – Feuilles de notation des comportements de jeux.....	p. 135
Appendice I – Profil des activités ludiques pour chacun des enfants des groupes A et B.....	p. 139
Appendice J – Profil comportemental de chacun des enfants des groupes A et B.....	p. 142
Appendice K – Matrices d'affiliation des groupes A et B.....	p. 145
Appendice L – Matrices d'agonisme des groupes A et B.....	p. 148
Appendice M – Jumelage des matrices d'affiliation et d'agonisme.....	p. 151
Remerciements.....	p. 154
Références.....	p. 155

Liste des tableaux.

Tableau 1- Moyenne d'âge des enfants dans les groupes A et B.....	p. 58
Tableau 2- Fréquence des activités ludiques pour l'ensemble des sujets	p. 60
Tableau 3- Proportion des activités de participation sociale émise par l'ensemble des sujets.....	p. 62
Tableau 4- Schèmes cognitifs observés dans les jeux auprès des enfants.....	p. 64
Tableau 5- Fréquences combinées des jeux sociaux/cognitifs pour l'ensemble des sujets....	p. 65
Tableau 6- Distribution des comportements initiés, par classe et par catégorie, pour l'ensemble des enfants lors de la période d'observation.....	p. 67
Tableau 7- Distribution des comportements initiés, par classe chez les enfants (N=27) et les adultes (N=7) des groupes A et B.....	p. 69
Tableau 8- Distribution des comportements initiés, par classe, par catégories et par unité de comportements pour l'ensemble des enfants.....	p. 70
Tableau 9- Profil comportemental de tous les enfants et leur nombre de cibles.....	p. 72
Tableau 10- Distribution des enfants par sous-groupes agonistiques pour l'ensemble des sujets.....	p. 74
Tableau 11- Distribution des enfants par sous-groupes affiliatifs pour l'ensemble des sujets.....	p. 75

Liste des tableaux (suite).

Tableau 12- Analyse de la variance unifactorielle de l'activité ludique de type "fonctionnel en groupe" en fonction des sous-groupes agonistiques.....	p. 76
Tableau 13- Analyse de la variance unifactorielle de l'activité ludique de type "dramatique en groupe" en fonction des sous-groupes agonistiques.....	p. 77
Tableau 14- Analyse de la variance unifactorielle de l'activité ludique de type "dramatique en groupe" en fonction des sous-groupes affiliatifs.....	p. 78
Tableau 15- Analyse de la variance unifactorielle de l'activité ludique de type "fonctionnel en groupe" en fonction des sous-groupes affiliatifs.....	p. 79

Introduction

Aussi loin que des traces laissées par l'homme puissent le permettre, le jeu fut présent dans la plupart des civilisations. L'histoire de l'humanité se charge en effet de nous apprendre que cette activité existait sous de multiples formes et ce, tant selon les époques que les différents continents. Que se soit les hiéroglyphes de la Basse Egypte aux écrits racontant l'olympisme Grec, les compétitions dans les cirques sous l'empire Romain d'occident aux jeux de hasard déjà présents à l'époque de Blaise Pascal, ces restes du passage de l'homme ont tous montré l'intérêt qu'il portait aux activités de divertissement (Caratini, 1974; Effenterre, 1968; Lafforgue, 1969; Ruche, 1968). Et s'il eut été possible d'avoir accès à des périodes antérieures à celles-ci, il est permis de croire que l'homme de Cro Magnon, de Néanderthal ou encore ses ancêtres auraient eux aussi participé à de telles formes d'activités. Quoi qu'il en soit, cette connaissance du jeu au travers les âges et les civilisations est davantage attribuable aux vestiges laissé par le monde des adultes plutôt qu'à celui des enfants.

De fait, l'importance accordée aux jeunes enfants, au cours de l'histoire de l'humanité, est plutôt minime. Seule la civilisation Athénienne, tout particulièrement à la période des Sophistes, leur porta un intérêt qui ressemblait, à bien des égards, à celui dont ils font de nos jours l'objet (Effenterre, 1968). Ainsi, au début de son existence le jeune enfant vivait à la maison en y recevant ses premières notions d'apprentissage social. A l'âge de sept ans, seuls les garçons se dirigeaient dans des écoles pour y apprendre la lecture, l'écriture et les mathématiques (Savard et Dussault, 1966), les filles demeurant à la maison, n'ayant pas accès à ce monde de connaissances. Avec la disparition de cette société organisée, il va s'écouler plus d'un millénaire avant que des écrits ne recommencent à s'attarder sérieusement à la présence de l'enfant dans sa société, en fait, jusqu'à l'arrivée du XVIII^{ème} siècle. Jean-Jacques Rousseau y

écrivait alors dans L'Emile, les différentes étapes d'une éducation qui devaient préparer l'enfant à sa vie de citoyen (Dreyfus, 1968; Robert, 1985). Il n'était, bien sûr, pas encore question de regarder la manière dont il se divertissait.

De fait, il faut attendre l'arrivée du XX^{ème} siècle pour que des chercheurs se penchent enfin, de façon systématique, sur la notion du jeu et ce, chez les enfants. Pour ne citer que quelques auteurs, pensons à Piaget (1932, 1945, 1968) qui en étudia leur développement cognitif à partir de l'utilisation du jeu, ainsi qu'à Parten (1932) qui s'intéressa à leurs différentes formes de participation sociale. Anna Freud (1968) à la même époque, fut également sensible à cette forme d'activité. Elle y voyait entre autre, un élément qui lui permettait l'exploration et la résolution des conflits psychiques de ses jeunes patients.

Dans le milieu de notre siècle, certains auteurs s'attardèrent plus particulièrement au jeu pour sa valeur adaptative. Outre les travaux de Piaget (1932, 1945, 1968), notons ceux d'Erikson (1940, 1950, 1972), et plus près de nous les études de Berlyne (1966), Smith et Connolly (1972), et Sutton-Smith (1966, 1967, 1976). L'adaptation du jeune enfant pouvant également s'observer à partir des activités sociales/cognitives, cette notion fut tout particulièrement étudiée par Hetherington et al. (1979), Johnson et Ershler (1981), Johnson et al. (1980), Rubin (1976, 1977, 1982), Rubin et Daniels-Beirness (1983a), Rubin et Krasnor (1980), Rubin et Maioni (1975) ainsi que par Rubin et al. (1976, 1978). Leurs résultats permirent de prédire la compétence sociale des enfants à partir de l'utilisation des moments de loisirs de ces derniers (Rubin, 1986). Le temps où le jeu n'était qu'une forme de détente pour l'enfant était donc révolu. Il jouait bel et bien un rôle important dans le développement de celui-ci.

Parallèlement, au siècle dernier, des études sur le comportement des animaux

concurrent d'importants développements. Darwin (1859, 1871), élaborant, à la suite de ses observations, la théorie évolutionniste. Ainsi l'homme prenait maintenant place parmi les autres organismes vivants de la planète. Il était, tout comme eux, le fruit de modifications historiques qui expliquaient son actuelle adaptation à l'environnement. Il devenait donc lui aussi susceptible de disparaître ou de se transformer comme toutes autres formes de vie cherchant à survivre aux modifications profondes de son milieu. Dans cette époque Victorienne il faut alors comprendre que ces résultats furent plutôt accueillis avec scepticisme, ces hypothèses allant à l'encontre des croyances scientifiques et religieuses de ce siècle.

Avec l'avènement des années 1970, bon nombre de recherches portant sur la socialisation virent le jour. Elles reposaient, pour plusieurs d'entre elles, sur les premiers jalons élaborés par Darwin et développés ultérieurement par Lorenz (1931) et Tinbergen (1951). Les travaux de Blurton Jones (1972), de McGrew (1972) et de Montagner (1978) qui portaient sur le comportement biologique des enfants permirent, dans un premier temps, une description de leurs comportements posturaux; alors que ceux de Bowlby (1969, 1973) conduisirent à une nouvelle compréhension des mécanismes d'affiliation chez les jeunes enfants. Quelques années plus tard, Cloutier (1986); Strayer (1978); Strayer et Strayer (1976); Strayer et al. (1985, 1986, 1988); Trudel et al. (1983) et bien d'autres, s'intéressèrent à l'organisation sociale des groupes ainsi qu'aux réseaux de communications élaborés à l'intérieur de ceux-ci. Les comportements émis par les enfants avaient une valeur adaptative qu'il fallait maintenant essayer de comprendre afin de mieux saisir les règles régissant leur vie en société.

Ces auteurs, quoi que très prolifiques dans leurs travaux, ont étudié séparément deux approches utilisées par les enfants dans leur façon de communiquer: les uns, le jeu (Hetherington et al., 1979; Johnson et Ershler, 1981; Johnson et al., 1980; Rubin, 1976,

1977, 1982; Rubin et Maioni, 1975; Rubin et Krasnor, 1980; Rubin et Daniels-Beirness, 1983a; Rubin et al., 1976, 1978, 1982), les autres, les comportements facilitant la cohésion et l'organisation sociale de dominance chez des groupes d'enfants, tels que mesurés dans le monde animal (Cloutier, 1986; Strayer, 1978; Strayer et Strayer, 1976; Strayer et al., 1985, 1986, 1988; Trudel et Strayer, 1985; Trudel et al., 1983). Or, puisque ces deux voies font parties du quotidien de l'enfant pouvaient-elles être jointes ensemble pour apporter des connaissances supplémentaires sur la compréhension du phénomène de socialisation?

Cette étude va chercher à démontrer l'existence de différences significatives entre la manière dont l'enfant utilise ses moments de loisirs et les comportements qu'il émet lorsqu'il entre en relation avec ses pairs.

Dans une première étape, la documentation portera sur les activités ludiques et les relations sociales chez les enfants. Les activités ludiques seront abordées à partir de théories élaborées aux XIX et XX ème siècles, avant d'être étudiées plus particulièrement au plan social/cognitif. Les relations sociales seront présentées à partir des notions d'agressivité, d'agonisme et d'affiliation propres à l'éthologie. Ce premier chapitre se terminera par la formulation de deux hypothèses qui viendront préciser le but poursuivi dans cette recherche.

En deuxième étape, le choix des sujets, la description des lieux, le matériel utilisé, la description de l'expérimentation ainsi que la taxonomie des comportements sociaux et celle des activités ludiques seront présentés.

La méthode statistique utilisée sera, dans une troisième étape, abordée et les résultats de cette recherche présentés. Ceux-ci seront par la suite analysés dans le chapitre portant sur la discussion des résultats et ce, avant que, dans un dernier temps, ne soient tirées des conclusions sur l'ensemble de cette recherche.

Chapitre I

Contexte théorique

Ce chapitre aborde dans un premier temps la notion de jeu. Tout d'abord, des définitions sont suggérées. Ensuite, la compréhension qu'en ont certains auteurs est présentée. Plus particulièrement, les concepts qui portent sur le développement social/cognitif de l'enfant dans ses activités ludiques sont élaborés et soutenus par une documentation qui fait état des résultats actuels dans ce domaine.

La seconde partie définit l'éthologie et présente respectivement les notions suivantes: l'agressivité, l'agonisme et l'affiliation chez des groupes d'enfants fréquentant une garderie. Un relevé de la documentation existante jusqu'à ce jour vient également appuyer ces propos.

Une dernière partie enfin résume tous ces concepts tant au niveau de la psychologie développementale que de l'éthologie.

1.1. Le Jeu.

Il n'est pas facile de fournir une définition précise du jeu de l'enfant. En fait, certains auteurs diront qu'il s'agit là d'un sujet fort peu étudié (Fournier, 1978), d'autres vont plutôt en parler sous un angle très général et descriptif (Chateau, 1967) ou encore y voir un outil leur servant davantage à expliquer la justesse de leurs propres théories de l'homme (Freud, 1951; Piaget, 1932, 1945; Erikson, 1940, 1950). Récemment cependant, l'éthologie s'est intéressée, elle aussi, à ce phénomène en tant que facteur permettant l'étude du comportement adaptatif de l'enfant (Hutt, 1979; Smith et Connolly, 1972).

Aussi, cette recherche ne prétend pas faire un survol de toute la documentation dans ce domaine puisque ceci dépasserait largement le champs d'étude qu'elle s'est fixé. Elle se bornera donc à faire un choix de certains auteurs, essayant de faire ressortir toute la complexité

de cette forme d'activité.

1.1.1. Définitions du jeu.

Le dictionnaire Le Petit Robert (1981) a besoin d'une page entière afin de réussir à définir le jeu. L'élément principal qui nous intéresse se lit comme suit: "Activité physique ou mentale purement gratuite qui n'a, dans la conscience de celui qui s'y livre, d'autre but que le plaisir qu'elle procure"(p.1046). Cette définition est plutôt surprenante puisqu'elle ne semble pas tenir compte de l'activité déployée par l'enfant. Il ne s'agit pas en fait de partir ici une polémique sur ce sujet, mais plutôt de compléter cette définition à l'aide de certains travaux effectués par quelques chercheurs.

La première provient de trois orientations générales, incluses dans l'ouvrage de Rubin, Fein et Vandenberg (1983b). Ils définissent le jeu comme étant:

"Une disposition psychologique particulière dont les comportements liés à cette activité sont différents des autres types de comportements. En second lieu, le jeu est défini à l'aide de catégories de conduites spécifiques et observables. Enfin, il se retrouve dans des contextes où les comportements évoqués sont associés à une forme d'amusement".
(p.698)

Ces trois orientations peuvent être jointes ensemble pour ainsi définir l'action de jouer: une disposition psychologique qui peut s'observer grâce à des conduites spécifiques et ce, dans un contexte où celles-ci évoquent une forme de divertissement. Bien que cette définition soit plus précise que celle du dictionnaire Le Petit Robert (1981), elle n'en demeure pas moins

encore très large.

Une autre, provenant cette fois de Bekoff et Byers (voir Burghardt, 1984), a donc été retenue. Ces derniers ont décrit ce phénomène de la façon suivante: "toutes formes d'activités motrices post-natales qui apparaissent sans but, dans lesquelles les comportements moteurs, dans d'autres contextes, peuvent être utilisés afin de modifier des formes et d'en altérer des séquences temporelles" (p.6).

Ces trois définitions (Burghardt, 1984; LePetit Robert, 1981; Rubin et al., 1983b) montrent à quel point il est difficile de préciser cette notion. Il nous serait donc peu utile de continuer en ce sens, et ce, à cause des multiples facettes que contient cette forme d'activité humaine. Puisque cette recherche se propose d'étudier le caractère adaptatif du jeu, cette notion peut, cette fois, être regroupée en catégories: les activités qui impliquent l'apprentissage de comportements moteurs, celles qui servent à la socialisation et enfin, celles qui permettent le développement d'habiletés cognitives (Burghardt, 1984). Ainsi, pour les besoins du présent travail, nous définirons le jeu de la façon suivante: "Une disposition de l'enfant à participer, grâce à des comportements observables, à des activités de divertissements dont le but vise à l'apprentissage de la socialisation et au développement des schèmes cognitifs."

Non seulement il n'est pas possible de faire l'unanimité autour d'une définition du jeu, qu'il faut également ajouter que même les auteurs ne s'entendent pas entre eux sur la place qu'il occupe chez l'enfant. Il y a ceux qui, d'une part, minimisent l'importance de cette activité (Scholsberg, 1947 voir Vandenberg, 1978; Montessori, 1973 voir Rubin et al., 1983b) alors que d'autres, y voient différentes fonctions. C'est le cas d'Erikson (1950) qui a vu dans le jeu, un instrument qui permettait à l'enfant de développer son "moi" (au sens psychanalytique) afin de réussir à s'adapter le mieux possible à son environnement. Vygotsky (Bruner, 1983) pour

sa part, voyait dans cette forme d'activité, des moyens qui favorisaient chez l'enfant le développement tant de son langage que de sa pensée. Enfin, pour Bruner (1972), le jeu était un outil donnant l'opportunité de développer, par apprentissage, tant des connaissances que des habiletés qui ne sont pas incluses dans le groupe génétique de l'homme. Il ne s'agit donc pas ici de trancher la question mais de plutôt regarder les raisons qui peuvent inciter un enfant à jouer. Plusieurs théories ont essayé de répondre à cette question dont en voici quelques unes.

1.1.2. Théories du XIX^{ème} siècle.

Une première théorie du jeu fut développée par Spencer (1873, voir Burghardt, 1984). Selon cet auteur, les différentes espèces animales utilisaient l'ensemble de leurs forces afin de satisfaire leurs besoins primaires et ainsi assurer leur survie. De fait, ils consacraient leurs temps aux activités suivantes: chercher de la nourriture, fuir l'ennemi, chercher un endroit sécuritaire pour se loger et enfin, protéger leur progéniture. La nutrition donnant occasionnellement un surplus d'énergie, l'animal, lorsqu'il n'avait pas à se préoccuper de sa survie, simulait alors des comportements qui avaient des ressemblances avec le jeu. Ceci lui permettait à la fois de liquider cette énergie supplémentaire et d'aiguiser par la même occasion ses facultés de prédation et de reproduction.

Une seconde théorie concernait la fonction restauratrice de ce type d'activité. Ainsi, à partir des propos du philosophe allemand Lazarus, Patrick (Rubin et al., 1983b) suggéra que le jeu provenait d'un besoin, pour la personne, de relaxer. Pour cet auteur, l'homme de son époque mettait beaucoup d'énergies dans des travaux qui demandaient de plus en plus d'attention, de concentration, de rigueur intellectuelle et de dextérité manuelle. Il était, en quelque sorte, devenu de plus en plus taxé par les tâches auxquelles il s'adonnait mais qui étaient, toutefois,

nécessaires à sa survie.

Une autre théorie fut articulée par Groos (1898, 1901 ; voir aussi Burghardt, 1984 et Rubin et al., 1983b). Il voyait dans le jeu un instrument adaptatif chez la grande majorité des espèces, une sorte de période préparatoire à la maturité d'un organisme vivant. Il émit donc l'hypothèse que le jeu existait afin de donner le temps nécessaire à l'organisme pour qu'il puisse se complexifier et par la suite jouer son rôle à la période adulte.

Une dernière théorie sur le jeu, datant de cette époque, fut celle de la récapitulation. Elle concernait davantage la relation qui existait entre les espèces. Stanley Hall (voir Piaget, 1945) voyait chez l'enfant, un organisme qui se situait quelque part entre l'animal et l'homme adulte, une sorte de sous-produit embryonnaire qui allait connaître son achèvement à l'âge adulte. Pour Hall, il existait en fait trois aspects essentiels dans le jeu. Tout d'abord cette forme d'activité se succédait selon des stades définis par le contenu même des activités ludiques ; ils conduisaient les enfants à un développement vers des stades supérieurs et enfin, les jeux correspondaient à des activités ancestrales suivant un ordre de succession dans l'histoire humaine. Ainsi, des gestes comme "monter" et "sauter" par exemple, provenaient de l'époque où l'être humain était un animal ; les conduites telles "se cacher", "courir" et "rechercher" représentaient davantage le stade barbare de ce dernier ; l'élevage des animaux correspondait à la période où l'homme devint nomade. Pour continuer cette récapitulation de l'histoire évolutive de l'homme, le stade agraire se reconnaissait par le biais des jeux dans la terre et le sable alors que sa période tribale était caractérisée par les jeux de règles, type d'activité le plus évolué de la race humaine. Ainsi le jeu moderne n'était-il qu'une simple extension de ces comportements ancestraux (Rubin et al., 1983b).

1.1.3. Théoriciens du XX^{ème} siècle utilisant la notion de jeu.

Certains théoriciens contemporains ont utilisé la notion de jeu dans le but d'expliquer la compréhension qu'ils se faisaient de l'être humain. Cette notion ne fut donc pas un point central de leurs théories. C'est notamment le cas de Freud (1951) qui vit dans cette forme d'activité, non pas un élément du développement mais plutôt un terrain où se jouaient les conflits psychiques qui pouvait apporter une explication à la dynamique de la personnalité de ses patients.

La psychanalyse envisagea donc le jeu comme un moyen thérapeutique permettant l'exploration et la résolution des conflits psychiques. Ce moyen était basé sur l'analyse de la résistance et du transfert de l'enfant. Il permettait au thérapeute d'établir le contact avec son jeune patient, en vue de favoriser une communication interprétative avec lui (Freud, 1968) ou une association libre pouvant expliquer le développement et la formation des symptômes qu'il présentait (Klein, 1950). En utilisant le jeu, l'enfant se libérait donc de ses affects négatifs tels les frustrations et l'insécurité.

Il revient à Erikson (1940, 1950, 1972) d'avoir introduit l'importance de la notion du jeu en psychanalyse. Il développa, à partir des stades psychosexuels élaborés par Freud, des stades psycho-sociaux équivalents, à l'intérieur desquels, le "moi" de la personne se développait grâce à des décisions qu'il devait prendre en situations de crises, ces décisions devant le conduire à un stade différent, plus élaboré. Ainsi, selon Erikson, le jeu permettait la création de modèles à partir de scènes qui étaient actuelles pour l'enfant et de ce fait pouvait lui permettre une anticipation du futur (Rubin et al., 1983b). Pour cet auteur, le jeu changeait donc selon les stades psycho-sociaux où se situait l'enfant et ce, dans le but d'une meilleure différenciation du "moi". Ce développement de la personne se faisait tant par maturation biologique que par

observation et imitation des comportements parentaux ou de toute autre personne significative pour l'enfant. Il en résultait un état de tension que le jeu permettait de liquider (Levy, 1985).

Vygotsky (1933; Bruner, 1983; Rubin et al., 1983b; Wertsch et Sammarco, 1985) étudia lui aussi le développement de l'enfant ainsi que les fonctions de ses processus mentaux. Cet auteur développe l'idée que la façon de penser chez l'enfant était avant tout un produit de la culture. Les dispositions biologiques étant dirigées par ces forces culturelles, celles-ci s'exprimaient dans deux directions: l'une étant la modification de son environnement tant matériel que social; l'autre, la pratique d'activités sur son milieu immédiat. Il décrivait les structures mentales comme étant constituées d'outils et de signes. Les outils étaient développés à la suite d'actions déjà pratiquées sur l'environnement. Ces actions dirigées et répétitives faisaient en sorte que ces mêmes outils devenaient de plus en plus raffinés. Ces derniers s'irrigaient donc graduellement à partir de problèmes vécus et résolus dans l'environnement social. Les structures mentales impliquaient également une relation entre moyens et buts à atteindre, représentés par des systèmes de signes, dont celui du langage. Le langage se développait avec l'expérience et permettait à l'enfant d'effectuer des actes de plus en plus raffinés sur son environnement. Bien que les adultes guidaient les enfants dans leurs apprentissages, ces derniers devaient prendre eux-mêmes conscience de leurs propres activités. Le jeu favorisait en fait, une sorte de création imaginaire à partir de situations réelles et devenait ainsi un mécanisme adaptatif au service de l'intelligence du jeune enfant.

Depuis quelques années, d'autres recherches sur cette notion ont conduit à l'élaboration de nouveaux concepts sur le jeu. C'est notamment le cas de Sutton-Smith (1966, 1967, 1976) qui a vu dans cette activité une source des comportements d'adaptation sociale. Il mit l'accent sur la capacité que possédait le jeu, d'amener un enfant à faire face à la nouveauté et

ainsi contribuer à mieux s'adapter à son environnement. Selon lui, le jeu du jeune enfant lui permettait d'explorer de nouvelles combinaisons de conduites et d'idées. Il développait donc de nouvelles stratégies par association, les conduites devenant des prototypes qui allaient lui servir dans d'autres contextes (Rubin et al., 1983b). Il mit particulièrement l'emphasis sur l'importance du jeu de "faire semblant" dans le jeu symbolique de l'enfant où ce dernier traitait les objets et les personnes comme s'ils étaient quelque chose d'autre que ce qu'ils ne sont dans la réalité. Ce processus de "faire semblant" aidait l'enfant à apprendre comment s'outiller dans ses intentions et contribuait donc au développement d'habiletés plus complexes au niveau de la pensée. Ce "faire comme si" dans le jeu, donnait donc la possibilité de refaire les rôles comme l'enfant les aime, en toute liberté, de sorte qu'il pouvait même les renverser s'il en éprouvait le besoin, ce qui lui donnait la possibilité de développer un sens plus grand de l'autonomie. Cette théorie est intéressante parce qu'elle perçoit le jeu comme pouvant favoriser la compréhension de tout élément nouveau par l'enfant, cette même nouveauté le conduisant à un stade supérieur de son propre développement.

1.1.4. Le jeu social/cognitif.

L'épistémologue Jean Piaget (1945) s'intéressa lui aussi au jeu chez l'enfant, dans le but d'expliquer la compréhension qu'il se faisait du développement de l'intelligence. Pour cet auteur, le temps et les expériences accumulés étaient très importants pour le développement cognitif de l'enfant. Dans sa théorie, il percevait le jeu comme un état de déséquilibre qui se faisait au profit de l'assimilation, au détriment de l'accommodation. Le jeu était en quelque sorte le reflet du niveau actuel du développement cognitif de l'enfant (jeux d'exercices sensori-moteurs, représentatifs, opératoire concret et pensée logico-mathématique) et

permettait d'en mieux saisir le contenu conceptuel des schèmes cognitifs propres à chacune des périodes du développement de l'intelligence.

Smilansky (1968), reprit les concepts de Piaget sur le développement cognitif de l'enfant afin de faire une étude sur les effets du jeu à représentation symbolique auprès de sujets d'âge préscolaire. Elle postula qu'un enfant, qui utilisait à la fois ses connaissances, son vocabulaire et ses capacités imaginatives, développait également des habilités d'interactions sociales positives en plus d'enrichir son vocabulaire et sa capacité d'interaction avec ses pairs dans une activité de jeux.

Parten (1932) avait déjà remarqué que les enfants qui jouaient dans des groupes, ne participaient pas tous de la même manière aux activités ludiques. Ainsi, certains d'entre eux demeuraient inoccupés durant les périodes de jeux libres; d'autres encore, se contentaient de regarder leurs pairs participer aux activités, ils agissaient en spectateur. Elle nota, chez ceux qui participaient aux activités ludiques, qu'ils pouvaient le faire selon trois modes: soit en solitaire, soit en parallèle ou enfin s'amuser avec des partenaires sous un mode associatif ou encore coopératif.

Rubin (1982) ainsi que Rubin et al. (1976,1978) reprirent toutes ces théories et les articulèrent de façon à pouvoir observer le jeu des enfants et ainsi en tirer des conclusions sur leur degré de socialisation et ce, à partir de leur participation aux activités ludiques en groupe. Ainsi, grâce aux observations de Parten (1932) sur la participation sociale des enfants, et celles de Piaget (1945) sur leur développement cognitif que Smilansky (1968) regroupa en catégories pour l'observation du jeu symbolique, ils développèrent une grille d'observation des comportements sociaux/cognitifs aux activités ludiques chez des sujets en garderie et en pré-maternelle. Par la suite, différents auteurs utilisèrent cette façon

d'observer l'enfant (Hetherington et al., 1979; Johnson et Ershler, 1981; Johnson et al., 1980; Rubin et Krasnor, 1980).

1.1.4.1. Le jeu fonctionnel¹.

Le jeu fonctionnel se définit comme étant une action accompagnée de mouvements répétitifs avec ou sans objet. Ce genre de jeu est aussi associé à des exercices sensori-moteurs ou encore à un jeu de pratique (Smilansky, 1968). Pour Piaget (1945), le jeu fonctionnel existait simplement pour le plaisir de faire un exercice sans faire d'effort pour s'adapter. Le comportement était maîtrisé et il n'était pas dirigé dans un but de performance. Les conduites typiques du jeu fonctionnel incluent des activités du genre: "courir autour d'une table, faire rouler un véhicule par en avant et par en arrière (sans comportement de faire semblant), mettre des objets les uns par dessus les autres sans pour autant chercher à en faire une construction, etc..." En accord avec Piaget, Smilansky (1968) vit dans le jeu fonctionnel la forme la plus primitive de l'activité ludique, précédant le jeu symbolique et les jeux régis par les règles. Des études longitudinales portant sur le jeu fonctionnel (Hetherington et al., 1979; Johnson et al., 1980; Rubin et al., 1976, 1978; voir aussi Rubin et al., 1983b), ont démontré que cette forme d'activité déclinait avec l'âge, passant de 53% qu'il était chez des sujets âgés entre 14 et 30 mois (Sponseller et Jaworsky, voir Rubin et al., 1983b) à 14% chez des enfants de 6 et 7 ans (Hetherington et al., 1979).

1. Le terme "fonctionnel" utilisé par Smilanski est associé au schème "sensori-moteur" de la pensée Piagétienne. Ces deux termes seront maintenant utilisés sans autre précision ni distinction.

1.1.4.2. Le jeu dramatique¹.

Le jeu "de faire semblant", "dramatique" ou "symbolique" selon la dénomination que l'on veut bien lui donner, semble apparaître très tôt chez le jeune enfant. Piaget (1945) observa que l'activité symbolique se faisait d'une façon exclusivement solitaire et ce, dès la première année de vie. Ce type de jeu devenait social et interactif à partir de la troisième année de l'enfance pour laisser la place graduellement aux jeux de règles avec l'arrivée de la pensée opératoire concrète.

Des recherches longitudinales ont démontré que le jeu dramatique se retrouvait en grande partie chez les sujets dont l'âge variait entre 3 et 6 ans (Hetherington et al., 1979; Rubin et al., 1976, 1978). Les jeux dramatiques en solitaire représentaient entre 1% et 5% de toutes les activités observées en jeux libres (Hetherington et al., 1979; Johnson et Ershler 1981; Rubin et al., 1978, 1983b).

Lorsque la participation sociale avait lieu en parallèle, le taux du jeu dramatique était de 17% chez des enfants âgés de 3 ans (Johnson et Ershler, 1981) et connaissait son point culminant chez les sujets âgés de 5 ans, avec 23% (Hetherington et al., 1979; Johnson et Ershler, 1981; Rubin et al., 1976, 1978). A 6 ans, cette forme de jeu diminuait pour se situer autour de 16% de toutes les activités dramatiques observées (Hetherington et al., 1979; Rubin et al., 1983b).

1. Le terme "dramatique" utilisé par Smilanski est associé au schème "symbolique" de la pensée Piagétienne. Ces deux formes seront donc maintenant utilisées sans autre précision ni distinction.

Les jeux "dramatiques en groupe" constituaient, quant à eux, 70% de toutes les activités dramatiques observés chez les enfants âgés de 3 ans. Ce taux passait entre 74% et 80% à 4 ans (Hetherington et al., 1979; Johnson et Ershler, 1981; Rubin et al., 1976, 1978), il diminuait sensiblement chez les sujets âgés de 5 ans, se situant alors entre 68% et 71% (Hetherington et al., 1979; Rubin et al., 1978, 1983b), et d'une façon plus prononcée à l'âge de 6 ans (Hetherington et al., 1979).

Les données pour cette variable suggéraient donc que les jeux de "faire semblant interactifs" augmentaient avec l'âge, diminuaient cependant durant la dernière année de l'enfant en garderie et encore plus au début des premières années à l'école primaire.

Smilansky (1968) nota également que la majorité des thèmes et des rôles explorés par l'enfant, tournaient autour de problèmes sociaux impliquant les adultes qui lui étaient familiers. Elle les regroupea donc en quatre catégories: les jeux de famille (père, mère, frères, soeurs...), les jeux de professions (médecin, policier, pompier...), certaines activités qui se produisent en garderie (fêtes d'anniversaires...) et enfin, des jeux de dramatisation (cirque, zoo, théâtre, émissions télévisées...).

1.1.4.3. Le jeu de règles.

Piaget (1945) croyait que les jeux de "faire semblant" seraient graduellement remplacés par les jeux de règles parce que les jeux symboliques eux-mêmes provenaient d'interactions sociales et de règles propres à cette période de l'enfance. Si les activités sociales de "faire semblant" étaient reconnues comme jouant un rôle élémentaire nécessaire dans l'apprentissage des règles, il était naturel de penser qu'elles précédaient également des activités gouvernées par des règles et des jeux de compétitions. Ainsi pour être en présence de ce

type d'activité il faut qu'au moins deux personnes engagent une compétition; que les conduites des participants soient subordonnées à un code édicté par d'autres, tout en permettant d'y éprouver du plaisir. Cette catégorie du jeu exclut donc toute forme d'activités dont les conduites ne sont pas compétitives.

Parmi les études qui ont porté sur l'analyse des jeux sociaux/cognitifs d'enfants fréquentant des milieux préscolaires, il devient évident, selon les propos énoncés précédemment par Piaget, que les jeux de règles ne sont présents que dans une très faible proportion durant cette période de la pensée pré-opératoire, soit en fait entre 2% et 4% (Hetherington et al., 1979; Rubin et al., 1976, 1978). Dans la majorité des cas, ils ne se produisent qu'en compagnie d'un adulte.

Elferman (1971) dans une étude portant sur le jeu durant la période opératoire concrète, conclut que le jeu symbolique déclinait en fréquence par rapport aux jeux de règles. Cette diminution commençait dès l'âge de 6 ans pour enfin se retrouver à son point le plus bas dans les groupes d'enfants âgés de 14 ans.

Ellis (1973) quant à lui, émit l'hypothèse que le jeu compétitif augmentait en fréquence alors que le processus d'égoïsme diminuait, permettant ainsi à l'enfant de percevoir plus adéquatement la réalité sociale. Les jeux qui étaient gouvernés par des règles, semblaient en effet avoir un rôle de négociation et permettaient à ce dernier d'avoir une meilleure compréhension du monde, les règles déterminant "le comment" dont les jeux devaient être utilisés.

1.1.4.4. Le jeu de construction.

Piaget (1945) et Smilansky (1968) décrivent ce type de jeu comme étant une

activité de manipulation des objets dans le but de créer quelque chose. Bien que Piaget vit les jeux fonctionnels, symboliques et de règles comme des caractéristiques propres aux trois stades évolutifs de l'intelligence que sont la période sensori-motrice, la période représentative et le stade de la pensée réflexive, il fut cependant incapable d'attribuer le jeu de construction à un stade en particulier. Il posa alors l'hypothèse que ce type d'activité tenait une place entre le jeu et l'adaptation. De fait, cette activité (jeux de construction) comprend à la fois des comportements de manipulation d'objets propre au stade sensori-moteur (fonctionnel) ainsi qu'une forme de pensée symbolique (dramatique) où le sujet peut s'imaginer les résultats qu'il veut atteindre. Le jeu de construction est donc avant tout caractérisé par l'attente ainsi qu'un but à atteindre, ce qui est absent du stade sensori-moteur, alors que la pensée symbolique se tourne vers un monde imaginaire où le sujet fait semblant d'agir comme les grands.

Dans les études d'Hetherington et al. (1979) et de Rubin et al. (1976), les auteurs remarquèrent que la fréquence des jeux de constructions représentait entre 40% et 46% de toutes les activités chez les groupes d'enfants âgés entre 3 et 4 ans. Ce taux augmentait jusqu'à 51% chez les enfants âgés entre 4 et 6 ans (Hetherington et al., 1979; Rubin et al., 1976, 1978). Par contre, une étude de Rubin et Krasnor (1980, voir Rubin et al., 1983a), n'a pas relevé cette différence marquée pour les jeux de constructions chez des enfants de 3 et 4 ans.

1.1.4.5. Les activités "autres" que sociales/cognitives.

Dans une autre étude, portant cette fois sur les activités ludiques et la compétence sociale des enfants en garderie et à la prématernelle, Rubin (1982) démontra que certaines formes d'activités "non sociales" pouvaient également avoir une valeur adaptative. Il intégra, à sa grille d'observation des comportements sociaux/cognitifs, les conduites suivantes: "en

situation de lecture, les jeux de luttres, les activités d'exploration, les conversations actives avec les adultes et les pairs, et enfin, les moments de transition entre deux situations de jeux". Il découvrit l'existence d'une relation négative significative entre les activités de jeux "fonctionnels en solitaire" et les comportements sociaux positifs. Cette recherche utilisait, pour ce faire, une grille d'observation de conduites sociales élaborée par Furman et al. (1979) dont les catégories reposaient sur des notions de comportements négatifs, positifs et neutres.

Les comportements positifs étaient décrits comme étant des conduites de renforcement qui s'exprimaient dans les comportements suivants: l'aide, le don, guider par la main, louer un pair, éprouver de l'affection, assurer, protéger, se conformer aux demandes d'un pair, accepter d'être dirigé et de recevoir un don, accueillir avec chaleur, sourire et rire, inviter, donner une permission, jouer d'une façon coopérative et enfin, promettre des récompenses.

Les comportements négatifs quant à eux, étaient reliés davantage à des conduites telles: ne pas se conformer à des demandes, désapprouver, rejeter, blâmer, taquiner, insulter, se quereller, hurler, ignorer, prendre ou endommager la propriété d'un autre, les attaques physiques et enfin, les menaces.

Les comportements neutres enfin étaient ceux qui n'étaient pas notés comme étant soit de renforcement ou de punition. Dans cette catégorie étaient incluses des conduites telles: l'attention visuelle, la conversation et les jeux associatifs.

Un autre élément retenu de cette recherche fut la présence cette fois, d'une corrélation positive significative entre le jeu "fonctionnel en parallèle" et les comportements sociaux négatifs émis par ces mêmes sujets. Rubin (1982) en conclut alors que les comportements moteurs frénétiques de ces sujets étaient possiblement la cause de cette

corrélation positive significative. Il avança donc l'hypothèse que le jeu "fonctionnel en parallèle" pouvait être précurseur de comportements hyper-actifs.

1.1.4.6. L'influence des jouets sur l'enfant.

Dans une étude antérieure, Rubin (1977) démontra que les jouets mis à la disposition des enfants favorisaient l'émergence de certaines formes d'activités sociales alors que d'autres facilitaient plutôt l'apparition de schèmes sensori-moteurs ou pré-opératoires. Ainsi les jeux de famille, les jeux de véhicules et les activités de lecture favorisaient surtout les interactions sociales. D'autres formes d'activités par contre diminuaient les rencontres sociales entre enfants; c'était le cas notamment des matériaux suivants: la peinture, le modelage, le bac à sable ainsi que les casse-têtes. D'autres jeux favorisaient, comme nous l'avons souligné précédemment, l'émergence de différents schèmes cognitifs. Ainsi des matériaux tels la pâte à modeler et le bac à sable servaient surtout à l'émission du caractère fonctionnel au jeu. Le caractère constructif du jeu était favorisé par des activités de casse-tête, de peinture et de crayonnage alors que l'aspect dramatique était davantage attribuable à des jeux de famille et de véhicules. Les résultats de cette recherche indiquèrent chez les filles une plus grande utilisation des activités suivantes: le découpage, le collage et la peinture, alors que les préférences chez les garçons allaient surtout vers les jeux de blocs et de véhicules.

1.1.4.7. L'égoïsme et les préférences pour certains choix de jeux.

En 1975, Rubin et Maioni, dans une étude portant sur l'égoïsme et la décentration, prétendaient que le répertoire des habiletés cognitives augmentait grâce à un processus de maturation, et à la nature changeante des interactions de l'enfant avec son

environnement. Il faut ici se rappeler que les schèmes cognitifs liés au stade sensori-moteur, première période du développement de l'intelligence selon Piaget (1968), étaient fortement teintés d'égoïsme. Les conduites s'y rattachant étaient donc forcément de même nature. La garderie et la pré-maternelle devenaient, en quelque sorte, des environnements qui allaient en favoriser plus ou moins rapidement la disparition. Piaget a cru que le facteur déterminant dans le déclin de l'égoïsme provenait des nouvelles capacités de l'enfant à jouer des rôles symboliques dans ses interactions avec ses pairs. En effet, dans ces situations, le jeune enfant recevait de l'information provenant des autres membres du groupe ce qui créait chez lui une situation conflictuelle et le forçait progressivement à prendre le point de vue de l'autre personne. Les conflits entre pairs avaient donc pour effet de poser chez l'enfant des problèmes de logique, ce qui accélérail le développement de certaines habilités mentales dont celles de la conservation (Murray, 1972) et de la décentration spatiale (Wilmschurst et Rubin, voir Rubin et Maloni, 1975).

Dans cette étude, les auteurs (Rubin et Maloni, 1975) se sont attardés à démontrer l'existence de relations entre les schèmes cognitifs observés aux activités ludiques (fonctionnels- dramatiques) et les résultats obtenus à certains tests servant à mesurer, chez une population d'enfant âgée entre 43 et 55 mois, leurs habiletés dans la classification d'objets (Kofsky, 1966), ainsi que leur perception spatiale (Piaget et Inhelder, 1956) et empathique (Borke, 1971). Leurs résultats montraient une corrélation négative significative entre les jeux sensori-moteurs de l'enfant et ses habiletés à percevoir le point de vue de l'autre, tant au plan spatial et figuratif que pour les classements d'objets. Une corrélation positive significative existait cette fois entre les jeux dramatiques et les habilités précédemment citées, exception faite du point de vue figuratif dont la relation avec les jeux dramatiques avait, elle aussi, une

corrélation positive mais non significative.

A la suite de cette recherche, les auteurs conclurent d'une part, que le jeu fonctionnel privilégié par les enfants, ne leur permettait pas de faire l'apprentissage de jeux de rôles et les opportunités de relations réciproques s'y rattachant. Ainsi, cette forme de jeu pouvait inhiber le développement de certaines habilités logiques chez les enfants d'âge préscolaire, ce qui n'était pas le cas de ceux qui privilégiaient le jeu dramatique. De fait, dans des situations d'interaction dans les jeux de rôles, l'enfant apprenait plutôt la compréhension du besoin de relations réciproques. Ceci supportait également la théorie avancée par Piaget selon laquelle les interactions avec les pairs, facilitaient le déclin de l'égoïsme. Enfin, cette forme d'activité favorisait, par la même occasion, la popularité auprès des enfants qui utilisaient fréquemment le schéma dramatique dans leurs jeux.

1.1.4.8. L'utilisation du jeu social/cognitif selon le sexe des enfants.

La recherche effectuée par Rubin (1977) portant sur les préférences dans la participation sociale ainsi que les schèmes cognitifs déployés selon le sexe des enfants, pourrait suggérer des différences significatives pour le choix des jeux entre garçons et filles.

Dans les faits, Rubin et Maioni (1975) ne décelèrent, dans leur analyse du jeu et la relation avec l'égoïsme et les habilités de classification auprès d'enfants dont la moyenne d'âge se situait à 49.87 mois, aucune différence significative entre garçons et filles dans l'utilisation des différents schèmes cognitifs déployés dans le jeu.

L'année suivante, Rubin (1976), dans une recherche portant cette fois sur la relation existant entre la participation sociale et les habilités de jeux de rôles auprès d'enfants âgés en moyenne de 3.73 ans, ne dénota là encore, aucune différence significative entre les sexes

pour les choix d'activités et les habiletés de jeux de rôles.

Durant cette même année par contre, Rubin et al. (1976) publiaient une première étude sur le jeu social/cognitif auprès de sujets âgés en moyenne de 3.87 ans. Ils découvrirent alors l'existence de différences significatives pour certaines formes d'activités selon le sexe des enfants. Dans cette recherche, les filles émettaient significativement plus de jeux de "construction en solitaire et en parallèle" que les garçons. Ces derniers par contre, favorisaient d'une façon tout aussi significative, plus fréquemment les jeux "dramatiques en groupe" et "solitaires-fonctionnels". Dans un ouvrage de Rubin et al. (1978) traitant cette fois des choix de jeux sociaux/cognitifs auprès d'un groupe d'enfants en garderie (52 mois en moyenne), et d'un autre un peu plus âgé (62 mois en moyenne) qui fréquentait une prématernelle, une analyse des différences sexuelles montra les différences suivantes: les filles émettaient significativement plus de jeux "parallèles-constructifs" et moins d'activités "parallèles-dramatiques" que les garçons. Aussi, pour justifier les résultats obtenus au jeu "solitaire-fonctionnel" chez les filles, Rubin et al. (1978) émirent l'hypothèse que ceci était attribuable à l'âge de leurs sujets ici plus vieux de 6 mois.

Une dernière étude de Rubin, qui s'effectua en 1982, portant cette fois sur les formes d'activités non-sociales auprès d'une population d'enfants âgés en moyenne de 58.11 mois, nota une corrélation négative significative entre une mesure d'habiletés aux jeux de rôles et le jeu solitaire-fonctionnel chez les filles seulement. Par ailleurs, cette même mesure des habiletés aux jeux de rôles était cette fois corrélée négativement avec les comportements "en spectateur" chez les garçons. Pour toutes les autres formes d'activités sociales/cognitives, il n'y avait plus de différences significatives entre les sexes.

Ainsi, ces auteurs décidèrent, à cause de la variété des résultats significatifs obtenus

après leurs multiples recherches, de ne plus chercher d'explications sur les différences sexuelles dans le choix des activités ludiques. D'ailleurs, une des dernières publications de Rubin (1986) ne mentionne plus les différences sexuelles au niveau des choix de jeux.

1.1.4.9. Conclusion sur le jeu social/cognitif.

De tous ces travaux, il en ressort au moins 2 constatations. La première concerne la fréquence des activités de jeux selon l'âge des sujets. Ainsi, selon Rubin (1986), Rubin et Krasnor (1980), certaines activités ludiques sociales/cognitives se transforment entre 3 et 5 ans. Au niveau de la participation sociale, la fréquence des jeux en parallèle diminue alors que celle des jeux en groupe augmente. Au niveau cognitif, un tel déplacement existe également au détriment des jeux fonctionnels vers ceux qui sont d'ordre dramatique. Enfin, les données sur les activités sociales/cognitives suggèrent une diminution progressive des jeux "solitaires fonctionnels", "solitaires dramatiques", "parallèles fonctionnels" et "parallèles dramatiques" au profit des jeux de "construction, dramatiques et de règles en groupe".

La seconde constatation porte davantage sur l'ensemble de ces travaux qui ont permis de relier certaines formes de jeux à des indicateurs de compétence sociale, sociale/cognitive et cognitive chez les enfants âgés entre 4 et 5 ans. Le jeu "solitaire fonctionnel", par exemple, est relié à une pauvre performance dans la résolution de problèmes sociaux, à une forme d'incompétence sociale ainsi qu'à un désintérêt des pairs envers eux. Les enfants qui utilisent fréquemment cette forme de jeu engagent également plus de rencontres négatives (au sens de Furman et al., 1979) avec leurs pairs (Rubin, 1986).

Ceux qui privilégient les jeux "solitaires dramatiques" agissaient d'une façon similaire au plan social, à ceux dont leur principale activité est le jeu "solitaire fonctionnel".

Ceux-ci cependant ne souffrent pas tant de désintérêt de la part de leurs pairs que d'un rejet pur et simple de leurs camarades. Des résultats identiques existent chez les individus dont les principales occupations sont dirigées vers les jeux "parallèles fonctionnels" où sont présents de nombreux comportements impulsifs et négatifs.

D'autres formes de jeux sociaux/cognitifs chez l'enfant de 4 à 6 ans sont par contre associées à une plus grande maturité personnelle ainsi qu'à une meilleure adaptation sociale. Ainsi la fréquence aux jeux de "construction en parallèle" était plus élevée chez les sujets les plus populaires dans leur groupe de pairs. Il en est de même pour les jeux "dramatiques en groupe" qui sont eux aussi associés positivement avec les notions de popularité, de compétence sociale ainsi qu'à une plus grande capacité à résoudre des problèmes d'ordre sociaux.

Il importe enfin de signaler que rien, dans les travaux de ces chercheurs, ne lie le "jeu fonctionnel en groupe" à une quelconque habilité sociale ou encore à des difficultés relationnelles ou adaptatives. Or ce type d'activité social/cognitif comprend à la fois la forme la plus avancée de la participation sociale et la forme la moins évoluée au développement cognitif.

Enfin, malgré tous les travaux effectués sur ce thème, il n'existe pas actuellement de consensus sur les préférences pour certaines activités ludiques chez les filles, et pour d'autres chez les garçons.

Tous ces travaux sur les jeux sociaux/cognitifs ont donc eu le mérite d'avoir permis une meilleure compréhension de l'adaptation sociale et cognitive des enfants qui fréquentaient la prématernelle et la garderie. A partir des données recueillies sur l'utilisation du jeu social/cognitif, il est aujourd'hui possible de prédire le devenir socialisé de jeunes enfants, grâce à l'observation de leur choix de jeux sociaux/cognitifs (Rubin, 1986).

1.2. Les relations sociales.

La relation se définit comme un lien de dépendance ou d'influence réciproque chez des personnes qui ont quelque chose en commun (le Petit Robert, 1981). Elle est, de par nature sociale, puisqu'elle s'exprime à l'intérieur d'un groupe. Kummer (1971, voir Trudel et al., 1983) définissait le groupe comme un ensemble d'individus (deux ou plusieurs) qui maintiennent une proximité physique dans l'environnement et qui s'inscrivent dans des réseaux structurés de communication. Le temps permet à cette unité sociale de s'organiser en créant un équilibre entre, d'une part, les activités affiliatives qui en assurent sa cohésion, et d'autre part, celles qui sont agressives et qui en favorisent plutôt la dispersion des membres.

Cette définition de Kummer (1971, voir Trudel et al., 1983) prend ses origines dans l'étude des comportements adaptatifs chez les primates. L'éthologie va maintenant être abordée afin de mieux saisir son champs d'investigation chez l'homme.

1.2.1. L'éthologie.

Le Petit Robert (1981) définit l'éthologie de la façon suivante: elle est "la science des comportements des espèces animales dans leur milieu naturel"(p.705). C'est à Tinbergen (1951) que nous en devons toutefois son actuelle définition: l'étude biologique du comportement. Elle tire en fait ses origines d'une branche de la zoologie et lui emprunte également ses méthodes descriptives. Ceci lui permet donc de chercher les causes à l'apparition des comportements et d'en découvrir leurs fonctions adaptatives.

Historiquement, les premiers ouvrages publiés par Charles Darwin (1859, 1871) ne permirent pas à l'éthologie de connaître l'expansion que nous lui connaissons aujourd'hui. Il faut attendre en 1931, la publication des premiers travaux de Lorenz, où ce dernier proposa une

analyse du comportement basée sur des observations d'animaux en milieu naturel, pour ainsi lui donner un nouvel élan. (Provost, 1985). Les travaux de Tinbergen (1951) vinrent par la suite donner un cadre conceptuel à cette discipline pour lui permettre de se démarquer des autres sciences humaines. Ainsi, il (Tinbergen, 1951) affirma, que pour comprendre un comportement, l'éthologie se devait d'aborder la problématique sous quatre aspects différents mais complémentaires:

- Trouver ce qui, lors de l'observation, faisait agir le sujet ou, plus précisément, quelle était la cause de l'apparition de la conduite à l'étude;
- Chercher à comprendre les étapes que le sujet avait dû franchir afin d'expliquer le comportement observé, soit l'aspect de l'ontogenèse;
- Chercher quelle était la valeur de survie de ce comportement pour l'espèce dont appartenait le sujet à l'étude et ainsi connaître l'utilité et la fonction de cette même conduite;
- Enfin, chercher à comprendre pourquoi le problème fut résolu de cette façon, c'est à dire la phylogenèse ou l'origine de l'espèce à l'étude.

Un cinquième aspect vint se rajouter plus tard à ceux déjà mentionnés par Tinbergen et concernait l'organisation des comportements. Il s'agissait en fait d'analyser la façon dont se regroupaient les divers éléments d'une séquence comportementale. Il semble bien que chaque espèce possède des organisations de comportements fixes (Dawkins, 1976). Ces comportements, selon la théorie néo-darwinnienne de l'évolution, permettent à l'organisme de s'adapter à son milieu naturel au même titre que certains traits physiques tel la fourrure chez l'animal, pour se protéger du froid par exemple (Provost 1985). C'est ainsi qu'aujourd'hui les recherches en éthologie veulent répondre principalement aux deux problèmes que représentent la causalité et la fonction d'un comportement (Blurton-Jones, 1972; Doré, 1978; Strayer, 1978).

Depuis quelques années, les études en éthologie se sont penchées sur divers thèmes dont ceux portant sur la relation mère-enfant (Bowlby, 1969, 1973), le jeu chez l'enfant (Hutt, 1979; Smith et Connolly, 1972) ainsi que les mécanismes favorisant l'organisation sociale des groupes, incluant l'unité mère-nourrisson (Bernstein, 1980; Cloutier, 1986; Gauthier et Jacques, 1985; Hinde, 1974; LaFrenière et Charlesworth, 1983; LaFrenière et Sroufe, 1985; Montagner, 1978; Sroufe, 1979; Strayer, 1978; Strayer et Strayer, 1976; Strayer et al. 1985, 1986, 1988; Trudel et Strayer, 1985; Trudel et al., 1983).

1.2.2. Les conduites dispersives.

Les comportements de dispersion représentent une facette de la vie en groupe. Ainsi nous pouvons les retrouver sous deux formes: les conduites d'agression et les comportements d'agonisme. Très voisins dans leur expression, ces comportements ont des fonctions différentes quoique complémentaires se rattachant pour l'un, à la survie de l'espèce, et pour l'autre, à la soumission des membres, ce qui conduit d'abord à une distribution du pouvoir sous forme hiérarchique, et permet ensuite un certain contrôle sur l'apparition et l'intensité des conduites agressives, à l'intérieur du groupe.

1.2.2.1. Les comportements d'agression.

Le dictionnaire Le Petit Robert (1981) définit l'agression en utilisant ce terme dans trois directions qui sont quelque peu similaires. Il s'agit d'une "attaque contre la personne ou les biens protégés par la loi pénale, d'une attaque violente contre une personne, ou d'un instinct fondamental de l'être vivant, lié selon les uns à la destruction, selon les autres à l'affirmation de soi" (p.39).

Lorenz (1963) affirma que l'agressivité était un instinct fondamental appartenant à la phylogénèse des comportements d'une espèce. Aussi, selon lui, les conduites se rattachant à cette notion n'étaient pas, tant le fruit d'un processus d'apprentissage suite à des pressions exercées par l'environnement, que des conduites innées dont les membres d'un groupe en apprenaient graduellement la gérance de l'expression. De fait, les comportements agressifs avaient valeur d'adaptation. Par exemple, dans une situation qui présente un danger pour la progéniture d'un organisme vivant, le comportement agressif (anti-social pour l'entourage) des parents ont pour but de protéger (pro-social pour la progéniture) leurs petits contre cette forme d'hostilité environnementale. Ces conduites agressives permettent donc la survie de l'espèce même si elles mettent en même temps la vie des parents en danger.

Cette notion de l'agressivité fut aussi étudiée chez de jeunes enfants en respectant les fondements théoriques énoncés par Lorenz (1963). L'ouvrage de Blurton-Jones (1972) fit figure de pionnier dans ce domaine. A partir de ses observations, il fut en mesure de définir un certain nombre de comportements adaptatifs liés aux conduites agressives. Ces études portaient essentiellement sur les relations entre les individus et le groupe qui tenait lieu de milieu social auquel les enfants devaient s'adapter. Ainsi dans une recherche où il définissait 29 comportements non catégorisés, il lui fut possible de faire une distinction entre le jeu rude et les comportements agressifs et ce, grâce aux motivations des conduites qui provenaient de directions diamétralement opposées.

D'autres études ont introduit, cette fois, la notion de densité spatiale à celle des comportements agressifs (Austin et Bates, 1974; McGrew, 1972). McGrew (1972) en particulier, remarqua que la violation des limites de l'espace personnel provoque chez l'individu, inconfort et irritation. De fait, plus les membres d'un groupe doivent s'entasser, plus

la fréquence dans les comportements de violation de l'espace personnel ont tendance à augmenter.

Des recherches récentes (Strayer et al., 1988) ont considéré la conduite agressive comme étant un instrument favorisant également la coexistence sociale. Selon ce point de vue, elle permet donc l'apparition des comportements d'amitié, d'altruisme et de coopération. Un individu qui désire trouver une place au sein de sa collectivité, doit par conséquent apprendre à ajuster le plus possible ses conduites instinctives et tout particulièrement celles se rapportant à l'agressivité afin de tenir compte des réactions de ses congénères.

1.2.2.2. Les comportements d'agonisme.

Bien que l'utilité du comportement agressif pour la survie de l'espèce ne soit plus à démontrer, le contrôle visant à la réduction en quantité et en intensité de ces mêmes conduites en groupe est plutôt attribuable à une forme de comportements quelque peu similaire, les gestes agonistiques. En fait, l'agression est une classe de comportements individuels alors que l'agonisme est plutôt une classe d'interactions dyadiques. Strayer et Strayer (1976) incluaient 3 catégories dans l'agonisme: il était tout d'abord composé de comportements agressifs (attaques) qui pouvaient produire des dommages et des blessures, de comportements de menaces, et enfin, de luttes d'objets et d'espace convoités. Les réponses (la fuite, la soumission et la contre attaque) à ces conduites initiées, conduisaient à l'élaboration de la hiérarchie sociale de dominance, forme de distribution du pouvoir dans un groupe (Bernstein, 1980; Jolly, 1972). Comme le soulignait Hinde (1974), cette hiérarchie dépend des interactions agressives entre individus mais ne correspond pas nécessairement au total des gestes agressifs posés par eux. De cette façon, ce n'est pas parce que "A" domine "B" que "A" est plus agressif que "B". En effet, ce dernier peut très bien riposter et faire en sorte que la séquence se termine par la soumission de l'élément

"A". Plusieurs publications de Strayer (1978), Strayer et Strayer (1976) ainsi que Strayer et al. (1986, 1988) ont mentionné que dans les groupes d'enfants, la dominance sociale permet la réduction de l'agressivité, cette même dominance apparaissant comme un ensemble d'ajustements relationnels à l'intérieur d'un groupe de pairs.

LaFrenière et Charlesworth (1983), dans une étude portant auprès d'enfants âgés de 4 ans et 3 mois, ont de plus remarqué qu'il existe une tendance significative entre la quantité d'attentions reçues et le rang de dominance occupé chez leurs groupes d'enfants. En outre, les sujets les plus hauts dans la hiérarchie de dominance étaient significativement les plus imités et les plus suivis par les autres camarades. Une autre étude, celle de Vaughn et Waters (1978, voir Blicharski et al., 1986), en vint à la conclusion que l'attention sociale reçue était l'indice le plus fiable de la compétence sociale chez les enfants. Une recherche de Savin-Williams (1979, voir LaFrenière et Charlesworth, 1983) enfin, vint démontrer que les comportements d'agression se mettaient effectivement à décliner un mois après la formation de la hiérarchie sociale de dominance dans un groupe d'adolescents.

Cloutier (1986), traita lui aussi de la dominance sociale, dans un ouvrage portant sur l'intégration de sujets perturbés émotionnellement à un groupe d'enfants normaux dont l'âge variait entre 4 et 5 ans. Il regroupa, tout comme le firent Strayer et Strayer (1976), les comportements agonistiques en deux catégories: les comportements de conflits sociaux et les comportements en réponse à ces conflits. Trois unités de comportements faisaient partie de la catégorie des conflits sociaux: les conduites d'attaques (mordre, saisir, tirer, pousser, frapper, coup de pied, assaut, lancer un objet et pincer); les comportements de menaces (fragment frapper, fragment coup de pied, chasser, déploiement facial ou postural); et les comportements de compétition qui se rapportaient à des conflits d'objets "avec ou sans attaque physique" (lutte

d'objet, chiper, et déplacer un objet). Les réponses à ces conflits sociaux regroupaient quatre comportements: la soumission dans laquelle nous retrouvions les modes d'expression tels "pleurer, fuir, se protéger de la main, et se faire petit"; les mouvements de ripostes incluant les conduites d'attaque et de menace; la perte d'objet ou d'espace convoité par un autre enfant; la conservation (garder) de l'objet ou l'espace contesté".

Au terme de cette recherche, l'auteur remarqua que le sujet situé au sommet de la hiérarchie sociale de son groupe d'intégration, était un enfant souffrant de mésadaptation. Cloutier (1986) émit l'hypothèse que cet enfant perturbé devait donc jouer un rôle nécessaire à ce groupe, et que de vouloir l'en exclure, pour l'insérer dans une unité sociale d'enfants mésadaptés tel que prôné par le système éducationnel québécois, pouvait être une erreur puisqu'au niveau du contrôle de l'agressivité, il servait à conserver l'équilibre dans le groupe d'intégration auquel il appartenait. A première vue, cette conclusion pose, au niveau conceptuel, une interrogation importante. En fait, puisque le pouvoir dans ce groupe était entre les mains d'un enfant considéré comme perturbé, donc aux comportements de nature imprévisible et instable, comment alors pouvait-il jouer un tel rôle dans le maintien de la stabilité des conduites agressives tel que suggéré par Strayer (1978), Strayer et Strayer (1976), ainsi que Strayer et al. (1988)? Cloutier souleva donc la question de la quantité de comportements agonistiques nécessaire à l'élaboration de la hiérarchie sociale. De fait, comme ces comportements sont très peu nombreux comparativement aux gestes affiliatifs, se pouvait-il que la hiérarchie de dominance puisse inclure d'autres conduites que celles qui sont décrites comme agonistiques?

Une interrogation similaire avait déjà été soulevée antérieurement par Racine (1978) où ce dernier ne trouvait que partiellement convainquante l'idée que les plus dominants

soient mieux adaptés puisqu'ils pouvaient avoir de meilleures chances de survie dans le monde animal. Ils sont effectivement ceux qui ont prioritairement accès aux ressources essentielles mais, contrairement aux animaux, les rapports sociaux humains sont de loin plus complexes. En fait, les relations sociales de l'homme doivent aussi tenir compte de la coopération et non seulement d'un rapport hiérarchique basé sur la force physique. Cette relation entre rapports agonistiques et coopératifs pose donc la question de la fonction du comportement altruisme à l'intérieur d'un groupe. Des auteurs croient même que la hiérarchie sociale de dominance ne tient pas suffisamment compte d'une notion comme le leadership dans un groupe (Racine, 1978). De fait, Hinde (1974) et Kummer (1971, voir Racine, 1978) ont, par exemple, remarqué que l'animal qui dirige le mouvement des autres vers des points d'abri et d'approvisionnement, n'est effectivement pas celui qui se situe au sommet de la hiérarchie sociale de dominance. En respectant une telle logique, cet animal qui dirige ses congénères possède lui aussi un certain pouvoir auquel même le sujet le plus haut dans la hiérarchie de son groupe, doit donc se soumettre!

Malgré ces interrogations qui trouveront un jour des explications, il n'en demeure pas moins, qu'actuellement, les comportements agonistiques, même s'ils apparaissent comme négatifs aux yeux de certains observateurs, possèdent pour l'éthologue un rôle utilitaire permettant la régulation de l'agressivité inter-membres, pour ainsi éviter que dans le groupe ne se consomme trop d'énergie dans de nombreuses querelles internes (Racine, 1978).

1.2.3. Les conduites cohésives: l'affiliation.

Les activités favorisant la cohésion représentent la seconde facette de la vie en groupe. Selon le dictionnaire Le Petit Robert (1981), l'affiliation consiste " à faire entrer dans

une association (un groupement) ou de rattacher à une société mère" (p.32). Il s'agit donc d'un mouvement dont le caractère a pour but d'harmoniser une relation et qui conduit à la création de réseaux d'interactions entre les membres. Ces réseaux peuvent alors être étudiés et fournir des éléments de réponses sur la compréhension de la structure sociale d'un groupe. (Trudel et al., 1983). Aussi les comportements d'affiliation servent-ils à la poursuite et au maintien des échanges entre partenaires. Il s'agit donc de conduites dirigées d'une manière sélective vers des individus cibles et ce, avec une forte probabilité de recevoir une réponse similaire de leur part (Suckza, 1974; Vandell, 1977 voir Trudel et al., 1983). Ainsi, l'appartenance à un réseau affiliatif serait basée entre autre, sur les préférences individuelles les plus importantes de chacun des enfants (Trudel et al., 1983).

Bien que de multiples recherches aient porté sur les comportements d'agression et d'agonisme, peu par contre se sont penché sur les comportements affiliatifs en groupe et les réseaux d'amitiés qui en résultent. Cette situation de fait s'explique en partie par la nature moins dérangeante du comportement d'affiliation pour l'entourage, ce qui amena donc peu de chercheurs à en faire l'étude (Cloutier, 1986).

Eckerman et Stein (1982) avaient déjà souligné que de jeunes enfants à peine âgés de 10 mois, émettent des comportements de rapprochement, de sourire, de babillage ou encore, suivent un autre enfant du regard. Ils peuvent également offrir ou échanger des jouets, ils s'imitent entre eux et maintiennent une proximité sociale lorsqu'ils utilisent les mêmes jouets. Ces échanges sociaux coopératifs possèdent toutefois un caractère imprévisible à cet âge de sorte que ce n'est que vers 2 ans et demi que les séquences sociales deviennent plus coordonnées. C'est à ce moment qu'apparaissent les bases de relations interpersonnelles stables (Blicharski et al., 1986).

Dans son étude sur les enfants mésadaptés intégrés à un groupe d'enfants normaux, Cloutier (1986) distingua deux catégories de comportements dans la classe affiliative chez ses sujets âgés de quatre ans: les actes affiliatifs et les expressions verbales. Les unités de comportements suivants faisaient partie des actes affiliatifs: "l'orientation sociale, la recherche de proximité, les contacts physiques, l'offrande d'un objet, la prise d'un objet, les signaux faits par le corps et qui suggèrent un rapprochement avec quelqu'un d'autre, ainsi que les gestes d'orientation". Les expressions verbales s'exprimaient quant à elles, sous les formes suivantes: "commander, demander et parler". L'auteur constata que les enfants perturbés émotionnellement pouvaient également entretenir des relations réciproques complexes.

Dans une autre recherche, faite cette fois par Strayer et al. (1985) auprès d'une population d'enfants âgés entre 4 et 5 ans, fréquentant 2 garderies distinctes, les résultats ont permis de constater que les gestes affiliatifs émis par ces deux groupes se répartissaient de façon presque identique. Les comportements d'affiliation représentaient à eux seuls 90% de tous les comportements émis. Les auteurs constatèrent que pour ces deux groupes d'âges différents, seuls les signaux non verbaux et les communications brèves étaient moins utilisés par le groupe des enfants âgés de 5 ans. Il semblait également que les sujets âgés de 4 ans faisaient preuve d'une moins grande variabilité dans leur fonctionnement social et ce, pour toutes les catégories d'activités affiliatives. Au plan de la socialisation, leurs résultats suggéraient donc que l'acquisition de certaines habilités comportementales représentaient davantage une situation d'apprentissage pour les enfants âgés de 4 ans alors que ces mêmes habilités étaient déjà acquises chez la plupart des enfants de 5 ans. En ce qui concerne cette fois les réseaux d'amitiés, leur recherche a mis en évidence une représentation de la structure affiliative plus complexe chez les enfants de 5 ans. Il s'y retrouvait déjà de nombreuses relations triadiques démontrant alors

une activité affiliative plus élaborée que ceux faisant partie du groupe des 4 ans où les liens affiliatifs s'exprimaient surtout sur une base dyadique.

Dans l'ensemble, les résultats des recherches sur l'affiliation en groupe démontrent donc la présence imprévisible de comportements d'affiliation chez de jeunes enfants de moins d'un an alors qu'une stabilité dans les réseaux d'amitiés émerge vers l'âge de 2 ans et demi. Les comportements inclus dans la classe affiliative quant à eux, se modifient en terme de fréquence d'apparition selon l'âge des sujets. Enfin, les réseaux d'amitiés se complexifient, de dyadiques qu'ils étaient entre 3 et 4 ans, ils deviennent progressivement triadiques chez des sujets âgés de 5 ans.

Il importe cependant de préciser, avant de conclure sur ce thème, qu'une étude de Savin-Williams (1980) a démontré l'existence de liens dyadiques plus fréquente chez les filles, alors que les garçons étaient plus portés à former des groupes cohésifs incluant plusieurs partenaires. Selon cet auteur, cette tendance qui apparaît au préscolaire se maintient jusqu'à l'adolescence.

1.2.4. La fréquence des comportements affiliatifs et agonistiques.

Des études (Blicharski et al., 1986; Gauthier et Jacques, 1985; Trudel et al., 1983) ont mentionné que les comportements affiliatifs et agonistiques se modifiaient en fréquence selon l'âge des sujets observés. Ainsi la recherche de Trudel et al. (1983) par exemple, démontra que les gestes d'affiliation, chez des sujets âgés entre 6 et 30 mois, représentaient entre 44 et 47% de tous les comportements observés. Ce pourcentage des comportements affiliatifs augmentait jusqu'à 70% chez les groupes d'enfants âgés entre 30 et 42 mois alors que cette fréquence s'élevait jusqu'à 88% de tous les comportements sociaux observés dans les groupes où les

enfants étaient âgés entre 42 et 66 mois. Ainsi, sur un taux horaire moyen de gestes affiliatifs, les résultats soulignèrent une augmentation continue en fonction de l'âge moyen des groupes. De cette recherche il ressortait enfin que, peu importe les groupes observés, les comportements affiliatifs avaient toujours eu une fréquence plus élevée que les conduites agonistiques.

Si la fréquence des comportements affiliatifs augmentait selon l'âge des enfants, Goodenough (1931, voir Strayer et al., 1988) par contre, rapportait qu'après 3 ans, toutes les formes d'agression étaient à la baisse. Maccoby et Jacklin (1974) nuancèrent ces propos en suggérant plutôt que les formes d'agression physique seraient effectivement moins fréquentes dépassé cet âge, mais remplacées par une augmentation progressive des comportements d'hostilité verbale. De fait, pour Blicharski et al. (1986), ainsi que pour Gauthier et Jacques (1985), le taux moyen des attaques et des compétitions est constant jusqu'à l'âge de 3 ans pour ensuite diminuer à partir de l'âge de 4 ans. Le taux de menaces augmente quant à lui, entre 1 et 3 ans pour également commencer à diminuer, lui aussi en fréquence, chez les sujets âgés de 4 ans.

LaFrenière et Charlesworth (1983), dans une étude longitudinale portant sur 9 mois d'observation, auprès de sujets dont la moyenne d'âge se situait autour de 4 ans, remarquèrent eux aussi, que les comportements d'agression (attaque, menaces, les luttes d'objets et d'espace) diminuaient en fréquence de façon significative alors que les revendications physiques (prise d'objets ou de position sans bataille) et verbales (disputes) augmentaient quant à elles, de façon également significative. De fait, au cours de l'expérimentation, les enfants utilisèrent de plus en plus le langage dans leurs échanges dyadiques et de moins en moins de comportements inefficaces tels "crier" et "succer" par exemple. Les auteurs formulèrent donc l'hypothèse suivante: une plus grande habilité dans l'utilisation du langage verbal pouvait devenir un moyen de plus en plus efficace pour résoudre les conflits sociaux.

Somme toute, l'agonisme social passe de 20% chez les jeunes bébés à 5% seulement de toutes les activités observées chez les enfants âgés de 5 ans (Blicharski et al., 1986).

1.2.5. L'émission des comportements sociaux et les différences sexuelles

Des études, portant sur l'agression physique, ont révélé des différences significatives entre garçons et filles de moins de 6 ans. Ainsi, dans leurs travaux, Maccoby et Jacklin (1974) ont constaté que les garçons âgés de moins de 6 ans se montraient beaucoup plus agressifs que les filles de cet âge et ce, tant au plan physique qu'au plan de l'expression verbale. Ou bien il existait des différences dans le taux horaire des activités agonistiques, ou bien il s'agissait plutôt d'un répertoire agressif différent chez les filles.

Une recherche de Strayer et al. (1988) vint en partie, apporter des éclaircissements à ce sujet. Les auteurs notèrent d'une part que les filles émettaient effectivement un taux plus faible dans les activités agonistiques et, que seul le comportement "attaque physique", dans le répertoire comportemental des filles, était significativement moins fréquent que chez les garçons.

Une dernière étude, portant cette fois sur la comparaison des différences individuelles dans l'émission des comportements agonistiques en fonction de l'âge, du sexe et du statut social, et ce, pour chaque catégorie, vint également confirmer cette réduction importante de l'utilisation du comportement "attaque" chez les filles, celles-ci initiant moins souvent cette conduite que les garçons et ce, peu importe l'âge des sujets (Strayer et al., 1986, voir Strayer et al., 1988). Ils mirent également en évidence que le comportement "approche" de la classe affiliative, était lui aussi émis plus fréquemment de façon significative par les garçons. Les auteurs conclurent que si les garçons étaient plus agressifs que les filles, ils se montraient

également plus affiliatifs.

Ainsi, ces études ont donc démontré des différences sexuelles chez des sujets âgés de moins de 6 ans, ces différences se situant non pas au niveau de l'utilisation d'un répertoire comportemental différent mais plutôt au niveau du taux horaire de certains comportements agressifs, les garçons émettant significativement plus de conduites de cette nature, que les filles (Altmann, 1974).

1.3. Objectifs et hypothèses.

Il est intéressant de noter que des travaux en éthologie ont démontré l'existence de modifications tant dans la fréquence des comportements affiliatifs que l'expression des comportements agonistiques selon l'âge des individus (Blicharski et al., 1986; Gauthier et Jacques, 1985; LaFrenière et Charlesworth, 1983; McGrew, 1972; Roper et Hinde, 1978; Smith et Connolly, 1972; Trudel et Strayer, 1985; Trudel et al., 1983; Strayer et al., 1986, 1988), alors que parallèlement, la psychologie développementale en a fait tout autant lorsqu'elle a abordé les notions de participation sociale et de schèmes cognitifs par le biais de l'observation des activités ludiques (Hetherington et al., 1979; Johnson et al., 1980; Rubin, 1986; Rubin et Krasnor, 1980; Rubin et al., 1978, 1976).

Puisque les jeux " fonctionnels en solitaire et en parallèle" sont des indices de désintérêt et de rejet des pairs (Rubin, 1986), la présente recherche va se servir de l'éthologie afin de démontrer, cette fois, l'existence d'une relation entre les "jeux fonctionnels en groupe" et les comportements agonistiques. Aussi, en concordance avec ce qui précède:

Hypothèse 1.

Les sujets, âgés entre 4 et 5 ans, qui participent le plus fréquemment à des activités ludiques de type "fonctionnel en groupe", sont également ceux qui, dans leurs échanges dyadiques, émettent la plus forte proportion de comportements agonistiques.

De plus, comme l'ensemble des travaux de Rubin (1986) concluent que les jeux "dramatiques en groupe" sont associés positivement avec les notions de popularité, de compétence sociale et de capacité à résoudre des problèmes sociaux, cette forme d'activité ludique peut-elle aussi être liée aux comportements d'affiliation? Nous allons essayer de répondre également à cette question.

Hypothèse 2.

Dans ces mêmes groupes, les sujets qui participent le plus fréquemment à des activités ludiques de type "dramatique en groupe", sont ces mêmes individus qui, dans leurs échanges dyadiques, émettent la plus forte proportion de conduites affiliatives.

Chapitre II

Description de l'expérience

Le deuxième chapitre donne une description de la méthodologie utilisée pour rendre à terme cette recherche. Les sujets participant à l'observation, l'endroit où elles se déroulent, les instruments électroniques utilisés pour recueillir les données, les grilles d'observation, la validité des données ainsi que le déroulement de l'expérience y sont tour à tour présentés.

2.1. Le choix des sujets.

Afin d'étudier le comportement des enfants tant aux activités ludiques que dans leurs relations sociales, cette recherche utilise une population dont l'âge varie entre 46 et 59 mois au 30 septembre 1987.

Les données accumulées sur les relations sociales proviennent d'une étude longitudinale qui portait sur l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation en milieu scolaire (Cloutier, 1987b). Cette dernière s'est effectuée entre les mois d'octobre 1987 et avril 1988 à raison de deux demies-journées par semaine. Une première cueillette de données se fit entre les mois d'octobre et décembre 1987. La seconde eut lieu entre les mois de janvier et février 1988 alors que la dernière se tint entre mars et avril de la même année. Trois groupes d'enfants y ont participé.

Pour la présente étude, deux d'entre eux sont retenus. Il s'agit du groupe "A" qui, au départ, est composé de 9 garçons et de 6 filles. L'âge de ceux-ci se situe entre 46 et 56 mois. Un garçon quitte le groupe en décembre de sorte que le groupe se réduit à 14 sujets, ce qui porte la moyenne d'âge à 49,21 mois (écart-type = 3.07) au 30 septembre 1987. Il est important de souligner qu'une fillette possède une infirmité motrice qui ne lui permet pas de participer à des jeux tels la course, les sauts..., celle-ci devant se déplacer à l'aide d'instruments mécaniques

(fauteuil roulant, marchette) qui lui rendent impossible ce type d'activité caractérisé par la rapidité des mouvements.

Le groupe "B" se compose de 16 enfants, soit 7 garçons et 9 filles. L'âge de ceux-ci varie entre 51 et 59 mois. Deux sujets, un garçon et une fille quittent le groupe au mois de décembre pour ainsi en réduire le nombre à 14. De plus, une fillette n'est observée que 50% du temps, aussi est-elle retirée de l'expérimentation, ce qui porte le nombre d'enfants à 13. La moyenne d'âge pour ce groupe se situe alors à 56,38 mois (écart-type = 2.43) au 30 septembre 1987.

Cette recherche va donc s'effectuer auprès de 27 sujets et les données qui vont servir pour les fins de la présente étude proviennent des observations qui se tinrent entre les mois de janvier et février 1988.

Le ratio pour le groupe "A" est de 2 adultes à temps plein ainsi que 2 autres à temps partiel. Le groupe "B" est composé de 2 adultes, également à temps plein et d'un autre à temps partiel. Pour chacun des groupes, l'un d'entre eux est une étudiante en psycho-éducation alors qu'une autre est stagiaire en enseignement préscolaire. Deux autres étudiants à la maîtrise en psychologie sont présents dans le groupe "A" lors des périodes d'observation alors qu'un seul de cette formation participe à l'expérimentation auprès des enfants du groupe "B". Chacune de ces personnes est supervisée par un enseignant responsable de leur formation respective. Elles sont de plus dirigées par une psychologue qui voit au fonctionnement de la prématernelle.

Les observations se tiennent au rythme de 2 fois par semaine. Ainsi, les enfants du groupe "A" fréquentent la prématernelle les lundi et mercredi après-midi entre 13.00 et 15.30 heures et ceux du groupe "B", les mardi et jeudi après-midi aux mêmes heures. Pour chaque période d'observation, les enfants sont en activités de jeux libres auxquels participent également

les adultes en présence.

2.2. Description des lieux.

L'expérimentation se tient à la prématernelle du Centre de Service à l'Enfance de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Les sujets sont regroupés dans une salle rectangulaire de 6.7 mètres de longueur par 5.5 mètres de largeur. Cette pièce est munie de trois tables pouvant chacune recevoir entre 6 et 8 enfants lors des situations de jeux. Un matelas se trouve dans un coin et sert à ceux qui désirent soit y jouer ou encore s'y reposer. Le local est également pourvu d'un évier et d'une salle de toilette servant tous deux à des fins d'hygiènes. Il faut également noter la présence d'une vitre miroir à vision uni-directionnelle qui occupe une grande surface d'un des murs du local et ce, afin de permettre tant aux parents qui le désirent qu'aux chercheurs de cet établissement, de regarder évoluer les enfants sans que leur présence ne modifie l'attitude des sujets lorsqu'ils sont en activité. Le lecteur trouvera à l'appendice A, un plan reproduisant en détail ce lieu d'expérimentation.

À l'arrivée des enfants dans cette pièce, des jouets se trouvent déjà disposés soit sur les tables, soit à l'intérieur de meubles en bois dans lesquels les sujets peuvent choisir les jeux qu'ils désirent utiliser. À titre d'exemple, les objets suivants sont mis à leur disposition: bac à sable, volumes, costumes d'adultes, casse-tête, jeux de blocs, peinture aux doigts ou aux pinceaux, plasticine, etc. Un coin de la salle est également pourvu d'une cuisinette miniature où se retrouve le mobilier suivant: une cuisinière, un poêle, un réfrigérateur, un évier ainsi qu'un bahut, tous de matière plastique. Une liste de tout le matériel utilisé est reproduite à l'appendice B.

2.3. Le matériel électronique utilisé

Afin d'emmagasiner les données recueillies lors de l'observation, un équipement électronique s'est avéré nécessaire. Ainsi, dans la salle de jeux, se trouvent 2 caméras (Panasonic WV-1300 avec lentille Canon Zoom J6V1ZRL (DC) 12.5-75 mm 1:8) pivotantes, télécommandées à partir de la régie, local situé dans une pièce adjacente. Les techniciens observent alors les enfants à l'aide de deux appareils, l'un étant le Vicon VIII PT servant aux mouvements des caméras, l'autre un Canon CC 21 T utilisé pour l'ajustement des lentilles. Le son provient de trois microphones multidirectionnels dispersés dans la salle et suspendus au plafond. Grâce à ces moyens techniques, l'information est dirigée à la régie où elle est ensuite emmagasinée dans un magnétoscope VHS Panasonic AG 2200. Afin de faciliter la recherche des sujets à observer, les expérimentateurs se servent des instruments suivants: un vidéoscope (Panasonic WV-763) à 3 écrans dont 2 sont reliés aux caméras situées dans la salle de jeux, un amplificateur (Multivox, G-C, 10 B-R), un mélangeur (Nitron MV8) ainsi qu'un moniteur (Panasonic 1R 195 M). Une horloge digitale (Lafayette Instrument CO. 51013) enfin, permettait l'enregistrement sur le ruban magnétoscopique, des éléments suivants: le temps en secondes, en minutes, en mois et en année afin de conserver imprimé le moment où se déroule l'observation. Les données sont conservées sur bandes magnétoscopiques VHS.

2.4. Technique d'observation

Durant 5 minutes consécutives, les comportements interpersonnels de chacun des enfants sont enregistrés. Cette approche fut suggérée par Strayer (1978) dans le cadre d'une recherche qui portait sur la socialisation des enfants selon un modèle éthologique. Cette étude s'appuyait sur les techniques suggérées par Altmann quatre ans auparavant (1974). Cette

dernière voyait l'observation directe comme étant une méthode scientifique propre à ce champs d'étude. Elle détermina deux types d'approches différentes pour capter les comportements des enfants. La première consistait à utiliser la méthode du "balayage" par laquelle les observateurs cherchaient un comportement dans la salle jusqu'à ce qu'il soit repéré et ensuite enregistré. La seconde était celle de la "centration sur le sujet" par laquelle chaque enfant était d'abord choisi au hasard pour être ensuite observé durant 5 minutes consécutives. C'est cette seconde méthode qui a été retenue pour la présente recherche. En effet, grâce à ce second procédé, il devient possible d'observer les conduites sociales émises par chacun des sujets et du même coup noter la fréquence d'apparition de leurs comportements affiliatifs, agonistiques et terminateurs de séquences. Ainsi, chacun des 27 enfants est observé à 4 reprises, pour une durée totale de 20 minutes par sujet.

Ces temps d'observations se tiennent lors des moments de jeux libres afin de permettre aux enfants d'avoir un niveau d'interaction élevé. Ce temps d'activité libre est actuellement reconnu comme étant un moment propice pour faire de telles observations auprès des enfants d'âge préscolaire et utilisé par plusieurs chercheurs de différentes disciplines (Cloutier, 1986, 1987a, 1987b; Hetherington et al., 1979; Lafrenière et Charlesworth, 1983; Lafrenière et Sroufe, 1985; Rubin, 1976, 1982; Rubin et Krasnor, 1980; Rubin et Daniels-Beirness, 1983a; Rubin et al., 1976, 1978; Strayer, 1978; Strayer et Strayer, 1976; Strayer et al., 1985, 1986, 1988; Trudel et Strayer, 1985; Trudel et al., 1983)

2.4.1. La formation des observateurs.

Les expérimentateurs ont reçu une formation de 2 semaines afin qu'ils puissent se familiariser tant à l'approche de cette recherche qu'aux instruments mis à leur disposition

Ainsi, un observateur expert servit de point de référence à cet apprentissage (ce dernier avait lui-même effectué cette tâche l'année précédente dans le cadre d'une autre recherche qui impliquait la même méthodologie).

2.5 La taxonomie des comportements sociaux.

Des premiers travaux effectués tant par Blurton-Jones (1972) que McGrew (1972), certaines conduites furent sélectionnées afin de faire l'étude biologique des comportements interpersonnels. Ainsi, pour l'un des comportements tels: "rire", "courir", "frapper" etc... (Blurton Jones, 1972) furent observés alors que pour l'autre, il s'agissait de conduites telles: "reculer", "battre", "poursuivre", "tomber" etc... (McGrew, 1972). Par la suite, des recherches ultérieures conduisirent à des regroupements plus précis de ces conduites. Ces catégories allaient permettre une meilleure compréhension de la fonction adaptative de ces comportements. Il faut cependant prendre note que, même à l'heure actuelle, le choix d'une taxonomie est loin de faire l'unanimité, les différents chercheurs ne s'entendant toujours pas sur l'une d'entre elles (Blurton-Jones, 1972; Strayer, 1978; Lafrenière et Charlesworth, 1983, etc.). Aussi fallait-il faire un choix. La taxonomie retenue pour la présente recherche origine des travaux effectués par Strayer (1978), Strayer et Strayer (1976) et par Strayer *et al.* (1985, 1986, 1988). Ce choix provient d'un modèle actuellement utilisé par le Laboratoire de développement à l'Université du Québec à Trois-Rivières (voir Cloutier, 1987a) que le lecteur trouvera à l'appendice C, ainsi qu'une description détaillée des comportements à l'appendice D. Les conduites qui y sont retenues facilitent la compréhension des relations interpersonnelles chez les enfants d'âge préscolaire. Comme le soulignait Cloutier (1986):

" Cette taxonomie tire ses origines de nombreuses recherches faites antérieurement dans des garderies québécoises ce qui rend fiable cet instrument ... La validité interne et externe a été vérifiée. Strayer et al. (1975) ont publié une analyse factorielle de ces items en fonction des différentes catégories sociales et ont démontré la validité interne de cet outil. La validité externe a été mise en évidence par le taux d'accord inter-juges dans les différentes recherches... qui varie entre 70% et 95% (p.49).

2.5.1. Entraînement au décodage des comportements sociaux.

Lorsque l'enregistrement des données fut terminé, débuta en avril 1988 la phase d'entraînement au décodage des conduites retenues sur les bandes vidéoscopiques, en respectant la taxonomie des comportements à l'étude. Une session d'un mois fut nécessaire afin de permettre aux observateurs d'atteindre un niveau d'accord inter-juges suffisamment élevé et rendre ainsi valide les données observées.

Cette phase préparatoire au décodage se fit de la façon suivante. Tout d'abord les 4 observateurs furent réunis dans une même salle afin de visionner des bandes vidéoscopiques ayant déjà servies à des recherches antérieures et gracieusement prêtées par le docteur Marc Provost, chercheur à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Les données contenues sur ces différentes cassettes répondaient aux critères d'âge de la clientèle concernée par la présente étude ainsi qu'à la méthode de "centration sur le sujet" tel que décrite précédemment. Lorsque des discussions sur les observations survenaient, le directeur de l'équipe de recherche tranchait lui-même la question en précisant les motifs qui l'incitaient à faire le choix de tel

comportement. Par la suite, les séances de décodages se firent par équipe de 2 observateurs. Ces derniers se pratiquèrent encore sur d'anciennes bandes vidéoscopiques dans le but d'atteindre un taux d'accord inter-juge suffisamment élevé avant de commencer le dépouillement des données de la présente étude.

2.5.2. La fiabilité des données recueillies pour les comportements sociaux.

Afin de valider les données recueillies sur les bandes vidéoscopiques, la méthode statistique du "Kappa" développée par Cohen (1960, voir Cloutier, 1987a), fut utilisée. Cette méthode évalue la corrélation entre les taux d'observations des comportements enregistrés entre deux expérimentateurs et leur taux d'accords. Ainsi chaque chercheur décode une même portion de bande vidéoscopique, séparément, un minimum de 100 gestes étant retenus. Par la suite, les deux observateurs compilent ensemble les données qu'ils ont recueillies séparément pour y repérer à chaque ligne leur accord et leur désaccord.

Cette méthode pénalise davantage les différences inter-juges. Aussi un pourcentage de 75% du Kappa était accepté par le directeur de l'équipe de recherche. Pour la présente étude, les résultats obtenus par une équipe d'observateurs s'établissait à 83% alors que la seconde obtint un taux d'accord inter-juge de 81%. Ces taux furent considérés comme satisfaisant.

2.5.3. La phase de décodage.

Les bandes vidéoscopiques furent par la suite décodées par les étudiants du groupe de recherche et les résultats compilés sur des feuilles préparées à cette fin, dont le lecteur trouvera copie à l'appendice E. Chaque séquence d'interactions était inscrite comme suit:

1^o: Le temps "début": La minute et seconde où l'enfant observé initie un comportement.

- 2^o: L'initiateur: C'est le nom donné à l'enfant qui émet un comportement vers un pair ou un adulte;
- 3^o: Le comportement: Il s'agit de l'action émise par l'enfant ou l'éducateur qui initie le comportement;
- 4^o: La cible: Il s'agit du nom donné au pair ou à l'éducateur vers qui est dirigé le comportement.
- 5^o: Le temps "fin": Le moment où se termine l'interaction entre les enfants, par l'émission d'un comportement terminateur de séquence.

Ainsi, chaque feuille de cotation contient 6 colonnes donc l'une est réservée au temps, et trois autres aux séquences d'interactions. Une cinquième est réservée aux commentaires de l'observateur et une dernière enfin, au contexte où se déroule l'interaction.

A un moment avancé de cette phase, les données furent transférées à l'ordinateur central de l'Université du Québec à Trois-Rivières, le Cyber 174, en mode Ucédit. Ceci allait permettre ultérieurement l'analyse statistique de ces données recueillies sur les échanges dyadiques.

2.6. Les comportements aux activités sociales/cognitives.

Le décodage des comportements sociaux terminé, les observations contenues sur les bandes vidéoscopiques furent à nouveau utilisées mais, cette fois, dans le but de recueillir des données sur les comportements aux activités ludiques chez ces mêmes sujets. La classification utilisée respecte à la fois celle suggérée par Smilansky (1968) dont le rationnel reposait sur les théories développées par Piaget (1945) au niveau du développement de l'intelligence, et celle élaborée par Parten (1932) qui portait sur la participation sociale des enfants en garderie.

Aussi la grille d'observation retenue pour la présente étude provient du jumelage de ces deux concepts par Rubin (1986, p.165) pour l'étude des comportements sociaux/cognitifs aux jeux. Le lecteur pourra ici se référer à l'appendice F pour la définition qui est attribuée à chaque type de jeu ainsi qu'une représentation schématisée à l'appendice G.

2.6.1. La cueillette des données.

La documentation qui porte sur les multiples recherches en ce domaine, a utilisé, tout comme l'éthologie, le milieu de garderie et de prématernelle, comme nous l'avons souligné au chapitre précédent. Leurs observations se faisaient également lors des périodes de jeux libres. Seul un élément de la méthode utilisée par ces différents chercheurs diffère quelque peu de celle qui va être utilisée ici. En effet, dans la méthodologie employée par Rubin (1986), chacun des sujets est observé durant 1 minute par jour, à l'intérieur de laquelle 6 données sont retenues au rythme de 1 donnée à chaque 10 secondes. Une fois cette minute terminée, un autre enfant est choisi au hasard et observé selon la même méthode. Lorsque tous les enfants ont été observés, la même procédure recommence le lendemain. Le temps global alloué à ces observations s'échelonne sur 30 jours afin de permettre aux chercheurs d'accumuler entre 120 et 150 données pour chacun des sujets (Rubin, 1986).

Il aurait été difficile d'emprunter cette procédure puisque les données déjà contenues sur les bandes vidéoscopiques étaient de l'ordre de 5 minutes par sujet, pour chaque période d'observation. Aussi fut-il décidé de modifier la méthode déjà employée par Rubin (1986). Les jeux furent décodés pendant les 5 minutes d'observation mais toujours au rythme de 1 donnée à chaque 10 secondes pour un total de 30 données par période d'observation. Comme tous les sujets ont été étudiés à 4 reprises, 120 données sont donc disponibles pour chacun des enfants. S'il

advenait qu'un enfant, à l'intérieur de ces 10 secondes, participe à deux activités différentes, il était retenu celui dont la durée dépassait la moitié du temps alloué pour l'observation du comportement. Etant conscient que cette modification puisse possiblement réduire les résultats habituellement attendus, le nombre d'observations pour chacun des sujets respecte, néanmoins, la quantité minimale de données rencontrées dans l'étude de Rubin en 1982a.

2.6.2. La validité des données recueillies aux activités ludiques.

Le dépouillement des données se fit uniquement par l'auteur du présent travail. Puisqu'aucune validité externe des observations sur les activités sociales/cognitives n'était possible, les bandes vidéoscopiques furent donc décodées à trois reprises, en respectant les définitions fournies par Rubin (1986).

Pour palier à l'impossibilité d'en faire la vérification externe, il restait à en vérifier la validité interne. Ainsi, 20% des observations furent reprises 1 an plus tard et notées sur d'autres feuilles de dépouillement. Les résultats comparés entre les données originelles et celles de vérification permirent de situer un taux d'accord à 74%.

2.6.3. La phase de décodage et transfert des données.

Les données contenues sur les bandes vidéoscopiques furent ensuite transférées sur des feuilles de dépouillement préparées à cette fin. Le modèle utilisé est une copie quelque peu modifiée de celle publiée par Rubin (1986, p 165) et dont le lecteur trouvera copie à l'appendice H.

Tout comme lors de la période de décodage des comportements sociaux, les données recueillies aux jeux ont été également transférées à l'ordinateur central de l'Université du

Québec à Trois-Rivières, le Cyber 174, toujours en mode Ucedit afin d'être ultérieurement analysées.

Chapitre III

Présentation et analyse des résultats

Ce chapitre se divise en cinq sections. La première aborde le jumelage des groupes A et B. La seconde, présente la méthode statistique retenue en vue de faire la vérification des hypothèses et ce, à partir des fréquences absolues et relatives obtenues suite aux observations. La troisième montre les résultats obtenus aux activités ludiques. Une quatrième traite des échanges entre enfants et enfants-éducateurs, ainsi que des profils comportementaux des sujets qui serviront à répartir ces derniers en sous-groupes agonistiques et affiliatifs. Une dernière enfin, démontre les hypothèses de départ.

3.1 Jumelage des groupes.

La quantité de sujets dans les groupes A et B rend difficile la vérification des hypothèses. Les effets statistiques dus à ces deux populations restreintes peuvent nuancer d'autant les résultats anticipés. Comme cette recherche ne porte que sur deux façons différentes d'utiliser l'activité ludique de type social/cognitif (Jeu "fonctionnel et dramatique en groupe" en fonction des conduites agonistiques et affiliatives) chez des enfants âgés entre 4 et 5 ans, les données obtenues auprès des deux groupes ayant servi à l'expérimentation seront maintenant jumelées pour les fins de la présente étude.

Tableau 1

Moyenne d'âge des enfants dans les groupes A et B

Groupe	N	Moyenne	Ecart type	Age minimum	Age maximum
A	14	49.214	3.068	46	56
B	13	56.385	2.434	51	59
A et B	27	52.667	4.557	46	59

Comme l'indique ce premier tableau, la moyenne d'âge des sujets se situe maintenant à 52.67 mois (écart-type = 4.56) au 30 septembre 1987. Ce jumelage des groupes se justifie également par la faible différence enregistrée entre les moyennes d'âges des 2 groupes, l'écart pour cette variable n'étant que de 7 mois.

3.2. Méthode statistique.

Pour faire la vérification des hypothèses de départ, l'ensemble des sujets de cette recherche est divisé à deux reprises en 3 sous-groupes. Tout d'abord ceux-ci sont regroupés selon la fréquence d'apparition de leurs comportements agonistiques. Le premier sous groupe contient les sujets qui n'émettent aucun comportement agonistique; le second est composé de ceux qui n'émettent que quelques conduites de cette nature, alors que le troisième est celui où nous retrouvons ceux qui en émettent le plus. Ces trois premiers sous-groupes vont permettre l'analyse de la variance unifactorielle de la variable "jeu fonctionnel en groupe".

Par la suite, ces mêmes sujets sont à nouveau regroupés mais cette fois, selon la fréquence d'émission des comportements affiliatifs. Ainsi, nous retrouvons dans le premier sous-groupe l'ensemble des sujets qui émettent le moins de comportements affiliatifs; le second est composé de ceux qui émettent plus de conduites de cette nature que le premier sous-groupe

mais moins que le troisième où nous ne retrouvons que les sujets très affiliatifs. Ces trois nouveaux sous-groupes permettront ultérieurement la vérification de la seconde hypothèse grâce à l'analyse de la variance unifactorielle de la variable "jeux dramatiques en groupe".

3.3. Les activités ludiques.

Cette section présente différentes facettes du jeu déployé par les enfants à l'étude. Pour ce faire, les résultats obtenus pour l'ensemble des sujets sont présentés selon l'ordre qui suit: l'ensemble des activités ludiques, leur participation sociale, les schèmes cognitifs utilisés par eux, et les fréquences obtenues aux activités sociales/cognitives

3.3.1. Les activités "autres" que sociales/cognitives.

La grille d'observations de Rubin (1986) contenait des comportements qui ne se rattachaient ni aux catégories de participation sociale développées par Parten (1932) ni aux schèmes cognitifs utilisés dans les jeux (Piaget, 1945; Smilanski, 1968). De fait, cette dernière servit à vérifier si certains types de comportements "non sociaux" pouvaient également fournir des indications sur la compétence sociale des enfants qui privilégiaient ces formes d'activités lors des périodes de jeux libres. Or, pour ces comportements que nous appellerons "autres", il n'existe pas, à notre connaissance, de données publiées (fréquences relatives ou absolues) pouvant permettre de comparer les présents résultats.

Tableau 2
Fréquence des activités ludiques pour l'ensemble des sujets.

Catégorie sociale/cognitive	Fréquence absolue	Fréquence relative (%)
<u>Autre</u>		
En lecture	47	1,5
En conversation	345	10,7
En transition	145	4,5
En jeu de lutte	15	0,5
En exploration	56	1,7
Non codable	114	3,5
<u>Social</u>		
Inoccupé	54	1,7
Spectateur	569	17,6
<u>Social/cognitif</u>		
Solitaire		
Fonctionnel	157	4,9
Constructif	158	4,9
Dramatique	130	4,0
Parallèle		
Fonctionnel	101	3,1
Constructif	408	12,6
Dramatique	67	2,1
En groupe		
Fonctionnel	206	6,4
Constructif	330	10,2
Dramatique	283	8,7
De règles	52	1,6

Comme le souligne le tableau 2, un total, 3237 comportements de jeux sont répertoriés auprès des 27 sujets qui participent à l'expérimentation, soit 120 conduites de jeux observées auprès de 24 enfants, 119 pour l'un d'entre eux et enfin 118 pour les deux derniers sujets (voir appendice I). Cette quantité de comportements aux activités ludiques, pour chacun des sujets, rejoint celle utilisée dans la recherche effectuée par Rubin (1982). Ce nombre de données pour chacun des enfants représente également le maximum d'observations disponibles sur les bandes vidéoscopiques.

Ainsi, les comportements "autres", hormis les conduites "non codables", apparaissent

608 fois ce qui représente 18.9% de tous les résultats. Ajouté à cela les fréquences obtenues aux comportements "autres", il reste 2515 données disponibles pour l'analyse des comportements de participation sociale, de schèmes cognitifs et de jeux sociaux/cognitifs chez les enfants, soit en fait, 78% de toutes les observations. Le tableau 2 permet de faire certaines constatations à propos de ces différents comportements "autres" que sociaux/cognitifs observés lors des périodes de jeux libres.

Le comportement "en conversation" apparaît, quant à lui, en nombre important, soit 10.7% de l'ensemble des données. Il faut signaler qu'il ne s'agit pas là d'un signe particulier supposant des schèmes cognitifs plus évolués chez les sujets qui ont émis ce type de conduites. Dans l'étude de Rubin (1982) ce type de comportement aux jeux avait effectivement une corrélation négative significative avec le jeu social/cognitif "fonctionnel en solitaire" ainsi que les comportements "inoccupés et spectateurs", mais cette différence n'existait plus lorsqu'il s'agissait des jeux fonctionnels, de construction et dramatiques en parallèle.

Nous ne pouvons que nous interroger sur l'expérience de socialisation de ces enfants en milieu de garderie. En effet, une sur-utilisation du comportement "en conversation" par certains enfants ne masquerait-il pas une maladresse de leur part dans leur habileté au jeu ou des difficultés à s'impliquer activement dans la vie en groupe ?

Il peut également sembler surprenant que des enfants se retrouvent en activité de lecture étant donné leur jeune âge. Il s'agit en fait d'un comportement émis lors de 2 situations possibles: lorsqu'un enfant regarde les images dans un livre où encore lorsqu'il est à l'écoute d'une histoire racontée par un éducateur. A cette forme d'activité, Rubin (1982) ne dénotait aucune corrélation significative avec les activités sociales en solitaire et en parallèle et ce, tant au niveau fonctionnel, constructif que dramatique. Il semble donc que cette forme d'activité ne

dénote pas nécessairement un mode de pensée plus élaboré chez les sujets qui s'y adonnent. De fait, dans la présente étude, seulement 3 sujets (voir appendice I) ont émis plusieurs comportements de cette nature.

3.3.2. La participation sociale aux activités ludiques.

Avec la grille d'observations des activités ludiques (Rubin, 1986, p. 165) il est également possible d'analyser la participation sociale des enfants lors des périodes de jeux libres. Pour ce faire, les comportements "non sociaux" sont ici ignorés dans le traitement des données. Ainsi, le tableau 3 nous livre les informations suivantes:

Tableau 3
Proportion des activités de participation sociale émise
par l'ensemble des sujets.

Catégorie sociale	Fréquence absolue	Fréquence relative (%)
Inoccupé/spectateur	623	24,8
Solitaire	445	17,7
Parallèle	576	22,9
Groupe	871	34,6

La fréquence de la variable participation sociale en "groupe" reflète ici l'âge de l'ensemble des sujets de cette recherche. Cette forme d'activité, comme le montre le tableau 3 est la plus fréquemment utilisée. Ceci se fait donc au détriment de la participation sociale en solitaire et en parallèle. Ces données confirment, en quelque sorte, des résultats obtenus dans des travaux de recherche antérieurs où ces derniers ont démontré un déplacement progressif des jeux solitaires et parallèles vers les activités en groupe (Hetherington et al., 1979; Rubin, 1976, 1986; Rubin et Krasnor, 1980; Rubin et al., 1978).

Le comportement "en spectateur" apparaît également dans des proportions très élevées pour l'ensemble des sujets. Ce pourcentage suggère que plusieurs d'entre eux ont émis fréquemment des conduites sociales de non-participation lors des activités de jeux libres. Il est difficile de trouver une explication à la présence d'une telle proportion et, encore plus, les raisons qui les ont incité à se comporter ainsi de façon fréquente. Tout au plus il peut être avancé la constatation suivante: les sujets qui ont émis une forte proportion de comportements "en spectateur" sont au nombre de 6, et chacun d'entre eux a émis plus de 20% de l'ensemble de ses conduites observées aux activités ludiques durant l'expérimentation. Dans son étude de 1982, Rubin émet l'hypothèse que les enfants qui utilisaient fréquemment cette forme de non-participation sociale lors des activités libres, étaient plus jeunes chronologiquement que les autres pairs du groupe et qu'ils étaient moins portés à étaler leurs conduites devant leurs pairs. Ils étaient donc d'une relative compétence sociale, plus particulièrement face aux éducateurs. Il importe ici de prendre note, que même si la variable "en spectateur" va réapparaître dans des tableaux subséquents, elle ne sera plus abordée, celle-ci n'étant pas un point important pour la présente recherche.

3.3.3. Les schèmes cognitifs aux activités ludiques.

Des travaux de recherches ont également porté sur les schèmes cognitifs utilisés dans les activités de jeux auprès d'enfants fréquentant une garderie. Comme nous l'avons souligné lors d'un chapitre précédent, la recherche de Rubin et Maioni (1975) démontra l'existence d'une corrélation positive significative entre l'utilisation du jeu dramatique par l'enfant et les capacités suivantes: celle de pouvoir à la fois percevoir le point de vue spatial d'un pair ainsi qu'une plus grande habileté dans la classification d'objets. Une autre corrélation significative,

mais cette fois négative, existait entre le jeu fonctionnel, la perception empathique d'un pair et les capacités précédemment citées.

Ainsi, lorsque l'analyse porte sur les schèmes cognitifs utilisés dans les activités ludiques, le tableau 4 offre les renseignements suivants:

Tableau 4
Schèmes cognitifs observés dans les jeux auprès des enfants.

Schème cognitif	Fréquence absolue	Fréquence relative (%)
Jeux fonctionnels	464	25.2
Jeux de construction	896	48.7
Jeux dramatiques (symboliques)	480	26.1

Un total de 1840 observations est enregistré au niveau de l'utilisation des schèmes cognitifs dans les activités ludiques pour l'ensemble des enfants des groupes A et B, ce qui représente 59% de tous les comportements aux activités ludiques observés. Ainsi, les activités de jeux de construction représentent près de la moitié de tous les schèmes cognitifs observés aux activités ludiques, lors de l'expérimentation. Ceci est légèrement inférieur aux résultats obtenus dans des études antérieures où cette proportion, pour les activités de construction, se situait autour de 50% (Hetherington *et al.*, 1979; Rubin *et al.*, 1978). En ce qui concerne les schèmes fonctionnels et dramatiques observés dans le jeu, et dont les proportions se répartissent presque d'égale façon, il est permis, suite à l'étude de Rubin et Maioni (1975), de tirer les conclusions suivantes: il existe dans le groupe, une partie de l'échantillon utilisant la forme dramatique du jeu, ce qui montre des capacités cognitives (pensée symbolique) plus élaborées chez une partie de la population à l'étude alors qu'une autre portion de sujets

utilisant davantage le schème fonctionnel, sont plutôt centrés sur leurs besoins, les habilités cognitives étant moins développées. Lorsque les résultats observés aux schèmes cognitifs dans les activités ludiques (tableau 3) sont joints à ceux de la participation sociale (tableau 4), nous constatons au tableau 5 une nette prédominance pour certaines formes d'activités.

Tableau 5
Fréquences combinées des jeux sociaux /cognitifs
pour l'ensemble des sujets.

Activité ludique	Fréquence absolue	Fréquence relative (%)
Solitaire:		
Fonctionnel	157	6,2
Constructif	158	6,3
Dramatique	130	5,2
Total:	445	17,7
Parallèle:		
Fonctionnel	101	4,0
Constructif	408	16,2
Dramatique	67	2,7
Total:	576	22,9
Groupe:		
Fonctionnel	206	8,2
Constructif	330	13,1
Dramatique	283	11,3
De règles	53	2,1
Total:	871	34,7
Inoccupé	54	2,1
Spectateur	569	22,6
Total:	623	24,7

C'est le cas notamment des jeux de "construction en parallèle et en groupe" qui représentent près du tiers de toutes les activités sociales/cognitives observées. En ce qui concerne cette même forme d'activité, mais "en solitaire", les proportions sont cependant ici

très basses et ne rencontrent pas les résultats obtenus par Rubin et al. (1978). Un déplacement de l'intérêt des sujets pour les jeux de construction, semble en fait, s'effectuer ici vers les activités dramatiques lorsque la participation sociale se fait en solitaire et vers celles qui sont fonctionnelles lorsque cette même participation sociale s'effectue en groupe.

Notons enfin la présence de "jeux de règles en groupe" dans une très faible proportion. Théoriquement, il ne devrait apparaître aucun pourcentage pour cette forme d'activité qui ne débute normalement qu'au début de la période de scolarisation des enfants. Aussi, même si des sujets ont utilisé cette forme d'activité sociale/cognitive, il ne faut pas y voir là une forme plus évoluée de participation aux activités ludiques, puisque dans la majorité des cas, cette forme d'activité incluait la présence d'un adulte qui dirigeait lui-même l'enfant dans son jeu. Les jeux "dramatiques en groupe" sont, quant à eux, utilisés ici d'une façon tout aussi fréquente que les sujets qui ont participé à l'expérimentation de Rubin et al. en 1978.

3.4. Les comportements sociaux.

Cette seconde partie traite des comportements sociaux selon un modèle éthologique (Cloutier, 1986; Strayer, 1978). Nous retrouvons, respectivement, les observations suivantes: les comportements initiés par les enfants; ceux qui sont initiés par les enfants et les adultes; les fréquences observées pour chaque unité de comportement; les profils comportementaux (affiliatifs et agonistiques) pour chacun des sujets ainsi que la distribution de ces derniers en sous-groupes agonistiques et affiliatifs.

3.4.1. Les comportements sociaux initiés par les enfants.

Pour traiter les observations sur l'organisation sociale des groupes, certains

éthologues ont suggéré un regroupement des comportements sociaux par classes et par catégories. C'est le cas de Strayer (1978) pour qui 3 classes regroupaient 5 catégories de comportements qui, à leur tour, comprenaient différentes unités de comportements.

Tableau 6
Distribution des comportements initiés, par classe et par catégorie,
pour l'ensemble des enfants lors de la période d'observation.

Classe	Catégorie	Fréquence absolue	Fréquence relative
Affiliation	Actes affiliatifs	2062	59,0
	Expression verbales	713	20,4
Agonisme	Conflits sociaux	88	2,5
	Réponses aux conflits sociaux	14	0,4
Autres	Actes terminaux	620	17,7

Ce tableau nous donne un aperçu du répertoire des comportements initiés par classe et par catégorie, selon les données recueillies que le lecteur trouvera à l'appendice J. En utilisant ce procédé, les données obtenues dans la présente étude montrent que pour l'ensemble des comportements inter-pairs, les sujets ont initié 3497 conduites observables soit une moyenne de 129.52 comportements dans les échanges dyadiques entre enfants.

Ainsi, la classe affiliative représente près de 80% de tous les comportements émis lors de la session d'observation alors que ce taux est inférieur à 3% pour l'ensemble de la classe agonistique. Les fréquences relatives de ces deux classes sociales de comportements ne rejoignent ni les résultats suggérés par Strayer (1980, voir Cloutier 1986) ni ceux de Cloutier (1986). Sur ce point, ces deux chercheurs ont suggéré dans leurs études, que pour 1000 comportements

affiliatifs correspondaient 200 comportements agonistiques, soit une proportion de 5 pour 1. Or les présents résultats nous offrent 2775 conduites affiliatives pour 102 comportements agonistiques, une proportion beaucoup plus élevée, de l'ordre de d'environ 28 pour 1.

Il faut cependant préciser que Gauthier et Jacques (1985) signalaient dans une étude transversale portant sur l'affiliation et la dominance sociale, que les sujets âgés de 4 ans émettaient 12 comportements affiliatifs pour 1 de nature agonistique. Même si les données de la présente recherche se rapprochent davantage de cette dernière étude, les comportements affiliatifs sont ici encore nettement supérieurs et les comportements agonistiques encore plus bas que les fréquences rencontrées dans cette étude (Gauthier et Jacques, 1985). Il faut donc se tourner vers la présence d'un facteur ayant pu favoriser une telle différence dans les présentes données.

3.4.2. Les comportements entre enfants et éducateurs.

Afin de pouvoir expliquer cet écart entre nos résultats et ceux de Cloutier (1986), et de Gauthier et Jacques (1985), nous avons utilisé une hypothèse déjà émise par ce dernier (Cloutier, 1986) sur l'effet possible de la présence, et surtout, la participation des éducateurs lors de l'expérimentation. Nous allons donc maintenant comparer les comportements initiés par les enfants à ceux des adultes afin de voir si ces derniers ont pu effectivement contribuer à en modifier les fréquences tant aux comportements affiliatifs qu'agonistiques. Le tableau 7 donne les indications suivantes.

Tableau 7

Distribution des comportements initiés, par classe,
chez les enfants (N = 27) et les adultes (N = 7) des groupes A et B.

Sujet	Classe	Fréquence absolue	Fréquence relative
Enfants	Affiliation	2775	63,1
	Agonisme	102	2,3
	Autre	620	14,1
	Total :	3497	79,5
Adultes	Affiliation	731	16,6
	Agonisme	1	0,0
	Autre	165	3,7
	Total :	897	20,3

Les données obtenues entre, d'une part, les interactions enfant-enfants et, celles entre enfant-adultes, indiquent un total de 4394 comportements sociaux initiés dans les échanges dyadiques, soit une moyenne de 141.74 comportements par sujets. Comme l'indique le tableau 8, à eux seuls les adultes émettent le cinquième de tous les comportements initiés. Cette forte fréquence relative des conduites initiées par les adultes peut s'expliquer par leur forte représentation lors de l'expérimentation. Ainsi dans le groupe "A", 4 adultes (2 à temps plein et 2 à temps partiel) et 14 enfants ont participé aux échanges sociaux, alors que dans le groupe "B", 3 autres (2 à temps plein et 1 à temps partiel) furent présents auprès de 13 sujets, soit un rapport de 1 éducateur pour moins de 4 enfants. Il est donc permis de penser que cette augmentation du nombre de comportements affiliatifs ainsi que la diminution des conduites agonistiques soit causée par le nombre d'adultes en présence.

3.4.3. Les unités de comportements.

Lorsque l'analyse porte non plus sur des classes ou des catégories, mais sur les unités de comportements, certains d'entre eux apparaissent avec une fréquence plus élevée, ce que présente le prochain tableau.

Tableau 8
Distribution des unités de comportements initiés, par classe, par catégorie
et par unité de comportements pour l'ensemble des enfants.

Classe	Catégorie	Unité de comportement	Fréquence absolue	Fréquence relative
Affiliation	Actes affiliatifs	Orienter	339	9,7
		Maintenir l'orientation	667	19,0
		Signaler	533	15,2
		Approcher	105	3,0
		Contacter	162	4,6
		Offrir un objet	69	2,0
		Prendre un objet	93	2,7
		Montrer un objet	94	2,7
	Expressions verbales	Parler	577	16,5
		Communiquer brièvement	85	2,4
		Signal verbal	51	1,5
		Pleurer	0	0,0
Agonisme	Conflits sociaux	Attaquer	18	0,5
		Menacer	1	0,0
		Compétitionne	54	1,5
		Fragment de compétition	15	0,4
	Réponses	Se soumettre	4	0,1
		Fuir	1	0,0
		Perdre	9	0,2
Autre	Actes terminaux	Garder	17	0,5
		Se détourner	323	9,2
		Quitter	112	3,2
		Ignorer	60	1,7
		Manquer	25	0,7
		Non codable	83	2,4

Ainsi les gestes affiliatifs suivants: "orienter" et "signaler", l'expression verbale

"parler" ainsi que le comportement terminateur de séquences "se détourner", apparaissent le plus fréquemment. Deux d'entre eux "orienter et parler" rejoignent les fréquences observées dans l'étude de Cloutier (1986). En ce qui concerne plus particulièrement ce dernier comportement, il rejoint également les résultats obtenus par Lafrenière et Charlesworth (1983) où ils indiquèrent que le langage était de plus en plus utilisé dans les échanges sociaux et ce, à partir de l'âge de 4 ans. Le comportement "signaler" est, quant à lui, ici plus fréquent, tout comme l'indique l'étude de Strayer et al. (1988).

En ce qui concerne le comportement "maintenir l'orientation", même si sa fréquence d'apparition est élevée, il ne peut être retenu comme un comportement à haute fréquence et ce pour la raison suivante: lors de la période de cotation, cette conduite était régulièrement utilisée comme une "réponse" à un autre geste affiliatif lorsqu'il n'y avait pas de comportement terminateur de séquence. Ainsi, lorsque le sujet "A" émettait le comportement "orienter" vers le sujet "B", que ce dernier "parlait" et ensuite émettait presque simultanément le comportement "montrer un objet" au sujet "A", le comportement "maintenir l'orientation" était attribué au sujet "A" immédiatement après le comportement "parler" du sujet B et ce, afin de justifier le comportement "montrer un objet" de ce même enfant.

Il ne faut pas non plus s'étonner de la fréquence de certains comportements terminaux. Ainsi, la conduite "se détourner" apparaît dans presque 10% de tous les comportements émis. Ceci peut sembler normal puisqu'une séquence d'interactions se terminait souvent par un détournement de l'enfant soit vers un autre pair soit vers une activité différente.

3.4.4. Profils comportementaux.

Le profil comportemental de chacun des enfants est, comme le soulignait Cloutier

(1986), créé à partir du nombre de fois où un sujet initie une conduite de classe affiliative ou agonistique dans ses échanges dyadiques. Comme le but de cette recherche consiste essentiellement à détecter les enfants les plus affiliatifs et ceux qui sont les plus agonistiques dans leurs échanges inter-pairs et ce, afin d'analyser ultérieurement leurs conduites sociales/cognitives aux activités ludiques, le tableau 9 fournit les résultats obtenus par chacun des enfants du groupe "A" joint à ceux du groupe "B". Le nombre de cibles vers qui sont initiées ces conduites apparaissent également.

Tableau 9
Profil comportemental de tous les enfants
et leur nombre de cibles.

	Sujet	Affiliation	Nombre de cibles	Agonisme	Nombre de cibles
Groupe "A"	1 G	115	12	16	5
	2 G	65	8	8	3
	3 G	112	7	2	1
	5 G	142	8	0	0
	6 G	31	6	2	1
	7 G	69	7	0	0
	8 G	20	5	0	0
	9 G	130	12	1	1
	10 F	123	8	5	1
	11 F	57	6	0	0
	12 F	34	1	0	0
	13 F	140	10	9	4
	14 F	158	10	2	1
	15 F	26	5	0	0
Groupe "B"	21 G	53	5	3	2
	22 G	80	10	10	5
	24 G	133	10	17	6
	25 G	48	7	4	3
	26 G	40	6	2	2
	27 G	113	9	8	3
	28 F	30	7	2	1
	29 F	33	7	1	1
	30 F	23	5	1	1
	32 F	125	9	3	2
	33 F	2	1	0	0
	34 F	57	9	4	3
	36 F	62	9	1	1
Total :		2021		101	

G = Garçon, F = Fille

L'avantage de regrouper ainsi les données de ces 2 groupes est, comme nous l'avons déjà souligné, de permettre d'obtenir une proportion de comportements agonistiques plus élevée pour l'ensemble de la population. Le lecteur trouvera les matrices d'affiliations qui ont servi à sélectionner ces données à l'appendice K alors qu'il trouvera les matrices d'agonisme à l'appendice L.

Les comportements affiliatifs émis par l'ensemble des enfants des groupes "A" et "B" représentent 46% de toutes les conduites observées entre pairs alors que pour les échanges agonistiques ce taux se situe à 2.3%. Ainsi, plus de 50% des comportements émis sont: soit des terminateurs de séquences, soit des échanges affiliatifs et agonistiques impliquant des adultes.

Sans vouloir étudier les particularités de chacun des sujets, certaines constatations s'imposent. Tout d'abord, 3 sujets (10, 13 et 24), soit 1 garçon et 2 filles, émettent à la fois une forte fréquence de conduites affiliatives et agonistiques ce que des travaux antérieurs ont déjà signalé dont notamment celle de Cloutier (1986). A l'opposé, d'autres enfants (8, 12, 15 et 33), 1 garçon et 3 filles, émettent à la fois peu de conduites affiliatives et agonistiques. Il est intéressant de signaler que le sujet 33, une fille, n'a émis que 2 comportements affiliatifs ce qui semble faire de ce sujet un individu isolé de ses pairs. En ce qui concerne l'enfant 15, une autre fille, il importe de rappeler que ce même sujet est atteint d'un sérieux handicap moteur qui a pu restreindre la fréquence de ses relations sociales.

3.4.5. Distribution des sujets en sous-groupes agonistiques et affiliatifs.

Afin de pouvoir mettre à l'épreuve les deux hypothèses de départ, les profils comportementaux (voir tableau 9) sont subdivisés, à deux reprises, en 3 sous-groupes. Pour ce faire, nous avons utilisé la méthode décrite par Ebel (1965) qui suggère de répartir une

population en trois sous-groupes en conservant, toutefois, les caractéristiques suivantes: 27% des sujets dans un premier sous-groupe, 46% dans le second et enfin, 27% dans le troisième. Ce pourcentage est considéré par Ebel (1965) comme un compromis entre deux buts désirés mais inconsistent: choisir les extrémités d'une population dans sa proportion la plus large possible, ces mêmes extrémités se devant d'être cependant aussi différentes que possible. La démonstration mathématique de ce pourcentage théorique idéal est l'oeuvre de Truman Kelley (1939; voir Ebel, 1965).

Aussi, en respectant les proportions énumérées précédemment, le tableau 10 donne la distribution des sujets en respectant la fréquence de leurs comportements agonistiques.

Tableau 10
Distribution des enfants par sous-groupes agonistiques pour l'ensemble des sujets.

Sous-groupe	Sujet	Proportion
1	5-7-8-11-12-15-33	25.92
2	3-6-9-14-21-25-26-28-29-30-32-34-36	48.15
3	1-2-10-13-22-24-27	25.92
Total:		99.99

Dans le premier sous-groupe se retrouvent les sujets (3 garçons et 4 filles) les moins agonistiques qui, dans le cas présent, sont ceux qui n'ont émis aucun comportement de cette nature. Le sous-groupe médian contient les enfants (6 garçons et 7 filles) qui se définissent comme étant plus ou moins agonistiques et dont ce type de comportement n'apparaît qu'à quelques reprises, soit, en fait, entre 1 et 4 comportements de cette nature. Le troisième sous-groupe enfin, est composé uniquement des sujets (5 garçons et 2 filles) chez qui ont été observé le plus grand nombre de conduites agonistiques comparativement à leurs pairs, leurs

fréquences absolues se situant entre 5 et 17 comportements. La formation de ces sous-groupes se rapprochent des pourcentages théoriques suggérés par Ebel (1965).

Le tableau qui va suivre, donne quant à lui la distribution des sous-groupes affiliatifs qui vont servir ultérieurement à la vérification de la seconde hypothèse.

Tableau 11

Distribution des enfants par sous-groupes affiliatifs pour l'ensemble des sujets.

Sous-groupe	Sujet	Proportion
4	6-8-12-15-28-29-30-33	29,63
5	1-2-3-7-11-21-22-25-26-27-34-36	44,44
6	5-9-10-13-14-24-32	25,92
Total :		99,99

Le sous-groupe 4 est composé des 8 sujets (6 filles et 2 garçons) les moins affiliatifs de la population de cette recherche et dont les fréquences absolues se situent entre 2 et 34 comportements affiliatifs. Les enfants qui forment le cinquième sous-groupe (9 garçons et 3 filles) sont ceux qui, par rapport à leurs pairs, ont émis en moyenne plus de comportements affiliatifs que les sujets du sous-groupe 4 mais moins de conduites de cette nature que ceux du sous-groupe 6. De fait, les comportements affiliatifs émis dans ce sous-groupe se situent entre 40 et 115. Enfin le sous-groupe 6 est composé uniquement des 7 sujets (3 garçons et 4 filles) qui ont émis la plus forte proportion de conduites affiliatives lors de l'expérimentation et dont les taux se situent entre 123 et 158 comportements affiliatifs.

3.5. Vérification des hypothèses.

Après avoir fait l'étude des activités ludiques et des comportements sociaux entre

enfants, après avoir découpé la population en sous-groupes au niveau des conduites agonistiques et affiliatives, les hypothèses de départ vont maintenant être vérifiées.

3.5.1. Première hypothèse

On se souviendra que la première question veut démontrer que les sujets qui participent fréquemment à des activités ludiques de type "fonctionnel en groupe" sont ceux-là même qui, dans leurs échanges dyadiques, émettent la plus forte proportion de comportements agonistiques. Pour vérifier cette hypothèse, la variable "jeu fonctionnel en groupe" a été découpée en respectant la distribution des sujets selon la fréquence d'émission de leurs comportements agonistiques tel que présentée antérieurement au tableau 10.

Tableau 12

Analyse de la variance unifactorielle de l'activité ludique de type
"fonctionnel en groupe" en fonction des sous-groupes agonistiques.

Source de variation	Degré de liberté	Carré moyen	F
Inter groupe	2	488,7086	7,104 **
Intra groupe	24	68,7866	

** $p < 0,01$

Comme il avait été pressenti au départ, il existe une relation de différence qui est hautement significative entre l'utilisation des jeux "fonctionnels en groupe" et les trois sous-groupes agonistiques et ce, reliée au facteur comportement agonistique, $F(2,24) = 7,10$, $p < .01$. Cette différence se situe tant entre les sous-groupes 3 et 1 dont les moyennes respectives sont de 17,57 et 2,14 qu'entre les sous-groupes 3 et 2 dont la moyenne de ce

dernier se situe à 5,23. Il est donc maintenant permis d'affirmer que les sujets de cette recherche qui participent très souvent aux activités ludiques de type "fonctionnel en groupe" sont également ceux qui émettent la plus forte proportion de comportements agonistiques dans leurs échanges dyadiques.

Etant donné que 3 des sujets lors de l'expérimentation ont autant de conduites affiliatives qu'agonistiques alors que 4 autres n'en émettent aucune, une autre analyse de la variance unifactorielle, mais cette fois avec les activités "dramatique en groupe", à partir de ces mêmes sous-groupes agonistiques (voir tableau 10), permet de voir si à cette forme d'activité sociale/cognitive correspond également à une forte fréquence de comportements agonistiques. Les résultats sont contenus dans le tableau 13.

Tableau 13

Analyse de la variance unifactorielle de l'activité ludique de type "dramatique en groupe" en fonction des sous-groupes agonistiques.

Source de variation	Degré de liberté	Carré moyen	F
Inter groupe	2	440,2605	2,1242
Intra groupe	24	207,2592	

Il n'existe aucune différence significative entre les sous-groupes au niveau des "jeux dramatiques en groupe" et la variable comportement agonistique, le $F(2,24) = 2.12$, $p < .15$. Ce tableau indique que les enfants les plus agonistiques ne sont pas ceux qui participent en grand nombre à des activités "dramatiques en groupe" et ce, malgré la présence de 3 sujets qui sont à la fois parmi les plus agonistiques et les plus affiliatifs et des 4 qui le sont moins.

3.5.2. Deuxième hypothèse.

La seconde hypothèse veut démontrer que les enfants qui participent davantage à des activités "dramatiques en groupe" sont également ceux qui émettent la plus forte proportion de conduites affiliatives. La même démarche que pour la démonstration de l'hypothèse précédente est utilisée. Les trois sous-groupes de comportements affiliatifs (4, 5 et 6) formés précédemment (voir tableau 11) servent à découper la variable "jeux dramatiques en groupe". Les résultats après analyse, sont les suivants:

Tableau 14
Analyse de la variance unifactorielle de l'activité ludique de type
"dramatique en groupe" en fonction des sous-groupes affiliatifs.

Source de variation	Degrés de liberté	Carré moyen	F
Inter groupe	2	979,3793	6,0332 **
Intra groupe	24	162,3326	

** $p < .01$

Il existe une relation de différence qui est hautement significative entre l'utilisation du jeu "dramatique en groupe" et les 3 sous-groupes affiliatifs. Cette différence se retrouve entre le sous-groupe 6 qui comprend les enfants les plus affiliatifs et le sous groupe 4 dont les sujets sont ceux qui ont émis le moins de comportements de cette nature avec des moyennes respectives de 24,14 et 1,875. Cette différence significative existe également entre le sous-groupe 6 et celui contenant les sujets qui sont, quant à leur fréquence, plus ou moins affiliatifs, soit le sous-groupe 5 et dont la moyenne de ce dernier se situe à 8,25. Ces différences aux "jeux dramatiques en groupe" entre les trois sous-groupes sont reliées au facteur affiliation, $F(2,24) = 6.03$, $p < .01$. Aussi est-il maintenant permis d'affirmer que les

sujets de cette recherche qui utilisent le plus fréquemment des activités ludiques de type "dramatique en groupe" lors des périodes de jeux libres sont également ceux qui émettent la plus forte proportion de conduites affiliatives dans leurs échanges dyadiques.

Tout comme la démarche empruntée pour la vérification de la première hypothèse, à cause des 3 sujets faisant à la fois partie des sous-groupes d'enfants les plus agonistiques et les plus affiliatifs ainsi que 4 autres qui en émettent une faible proportion, nous avons vérifié si les sujets qui participent aux jeux "fonctionnels en groupe", peuvent également être ceux qui sont parmi les plus affiliatifs. Le tableau 15 présente les résultats obtenus après analyse.

Tableau 15

Analyse de la variance unifactorielle des activités ludiques de type "fonctionnel en groupe" en fonction des sous-groupes affiliatifs.

Source de variation	Degré de liberté	Carré moyen	F
Inter groupe	2	240,7285	2,6912
Intra groupe	24	89,4516	

Les présents résultats suggèrent que les enfants qui participent le plus aux jeux "fonctionnels en groupe" ne sont pas ceux qui émettent la plus forte proportion de comportements affiliatifs inter-pairs. En fait, le jeu "fonctionnel en groupe" est relié au facteur comportement affiliatif: $F(2,24) = 2.69$, $p < .10$. Il est important toutefois de noter ici que ce type de jeux peut être considéré comme étant presque affiliatif, la probabilité de se tromper n'étant alors que de .08.

Chapitre IV

Discussion

Cette dernière section se divise en quatre parties. Tout d'abord, les jeux sociaux/cognitifs sont abordés. Dans un deuxième temps, les comportements sociaux "initiés" par les enfants sont analysés ainsi que l'effet qu'exerce sur ces mêmes comportements, la présence des éducateurs. Une troisième partie soulève la problématique de la distribution des sujets en sous-groupes affiliatifs et agonistiques. Une dernière enfin, explique les résultats obtenus lors de la vérification des hypothèses, et traite de l'utilité de l'observation des jeux "fonctionnel et dramatique" jumelés à la participation sociale "en groupe".

4.1. Les jeux sociaux/cognitifs.

Lorsque l'observation porte uniquement sur les schèmes cognitifs utilisés par les enfants en situation de jeux libres (voir tableau 4) , les proportions des variables de la présente étude rejoignent, comme nous l'avons déjà signalé, les résultats obtenus par d'autres chercheurs (Hetherington, 1979; Rubin et al. 1976, 1978, 1983b). Cependant, lorsque ces mêmes observations sont distribuées à l'intérieur de la participation sociale, des variations sont alors notées par rapport aux données obtenues par Rubin et al. (1978, voir tableau 5). Afin d'expliquer ces différences, 3 causes possibles sont suggérées: le choix des jouets proposés aux enfants, la méthodologie employée, ainsi qu'un effet attribuable à la méthode statistique utilisée dans le traitement des données.

4.1.1. Le choix des jouets.

De tous les jeux émis, les activités de construction se retrouvent ici dans des proportions légèrement inférieures aux données obtenues par Rubin et al. (1976, 1978; voir

aussi tableau 4) dans leurs études. De fait, il se produit un déplacement de cette forme de jeux vers les activités "dramatiques" lorsque la participation sociale s'effectue en "solitaire" alors qu'en "groupe" un tel déplacement est également noté mais cette fois vers les activités "fonctionnelles". Cette possibilité que la fréquence de certains jeux sociaux/cognitifs puisse ainsi varier n'est pas nouvelle. Une étude de Rubin (1977), démontra, comme nous l'avons précédemment souligné, que les jouets mis à la disposition des enfants favorisaient l'émergence de certaines formes d'activités sociales alors que d'autres facilitaient plutôt l'apparition de différents schèmes cognitifs.

Une autre étude effectuée (Rubin et Krasnor, 1980, voir Rubin, 1983b) auprès d'une population âgée entre 3 et 4 ans fit également ressortir des différences, dans les observations portant sur les jeux de construction, entre leurs résultats et ceux obtenus antérieurement par d'autres chercheurs (Hetherington et al., 1979; Rubin, 1978). Ceci soulevait donc la question de l'intérêt que ces jeux de construction exerçaient sur les enfants.

Aussi, à partir de ces travaux (Hetherington et al., 1979; Rubin 1977; Rubin et Krasnor, 1980; Rubin et al., 1976, 1978), nous pouvons nous interroger sur le matériel qui fut mis à la disposition des sujets de cette recherche. Nous croyons que les jeux de construction disponibles aux enfants fréquentant le Centre de Service à l'Enfance furent, soit moins nombreux ou moins attrayants, ce qui, du même coup, en modifia les données attendues.

De fait, les enfants qui ne participent pas à des jeux de construction vont nécessairement vers d'autres formes d'activités ludiques lors de leurs moments de jeux libres. Mais pourquoi cette augmentation s'est-elle faite au profit des jeux dramatiques chez les enfants qui privilégiaient la participation sociale en solitaire, et vers les jeux fonctionnels chez ceux participant aux activités en groupe? Différentes hypothèses vont répondre à cette question.

Une première concerne les jeux dramatiques. Une forte proportion de matériaux favorisant l'utilisation du schème cognitif "symbolique" (dramatique) était disponible aux enfants: habits d'adultes, poupées en grande quantité, cuisinette miniature complète, un grand nombre de contenants vides (biscuits, oeufs..., etc). Le lecteur pourra trouver la liste détaillée de ces jouets à l'appendice B, ainsi que leur valeur éducative dans les catalogues Jeux et jouets publiés chaque année par le ministère de l'Éducation du gouvernement québécois (1982, 1983, 1985, 1986, 1987, 1988). Aussi croyons-nous que, chez les enfants qui privilégiaient la participation sociale en solitaire, la très grande disponibilité du matériel favorisant les jeux dramatiques a pu les inciter, par manque d'intérêt pour les jeux de construction, à se tourner davantage vers cette forme d'activité ludique.

La seconde concerne les jeux "fonctionnels en groupe". De nombreux comportements de nature sensori-motrice, furent observés dans un coin de la salle où se trouvaient des coussins et un matelas. Des conduites "en groupe" telles: "sauter sur le matelas", "rocker" (se bercer), "chatouiller", "lancer des coussins..." furent notées à cet endroit et ce, à de nombreuses reprises, auprès de plusieurs sujets. Ceci a probablement contribué à modifier, cette fois à la hausse, les résultats anticipés pour cette variable.

Une troisième peut également être envisagée. Elle concerne l'irrégularité dans la présence des jouets. Durant les 4 semaines que dura l'expérimentation, les jeux mis à la disposition des sujets variaient périodiquement. Il n'était pas rare de voir par exemple, durant une session d'observation, des enfants jouer dans le bac à sable et d'autres se promener sur le sol avec des autos en bois; alors qu'à la période suivante, ces mêmes jouets pouvaient être remplacés par des casse-tête ou des tuyaux de cartons ronds avec lesquels les enfants se faisaient des carabines.

4.1.2. La méthodologie employée pour l'observation des activités ludiques.

La différence dans la méthode utilisée a possiblement contribué à ces modifications dans les fréquences des jeux sociaux/cognitifs. Comme nous l'avons déjà souligné au second chapitre, les observations de Rubin et al. (1976, 1978) ne portaient que sur une durée d'une minute d'observation par sujet à l'intérieur de laquelle 6 données étaient recueillies durant ce temps, au rythme de 1 donnée par 10 secondes. Les observations s'effectuaient ainsi durant 30 jours. Celles de la présente étude ont porté sur une durée de 5 minutes à l'intérieur desquelles 30 observations sont recueillies et ce, à 4 reprises, pour un total de 120 comportements, respectant ainsi la quantité de données utilisée par Rubin en 1982. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'un enfant agissait "en spectateur" durant 3 de ces 5 minutes, il recueillait 18 observations de cette nature alors qu'avec la méthode utilisée par Rubin, il n'en aurait eu que 6. Seule une étude corrélationnelle entre ces deux méthodes pourrait permettre de vérifier cette cause dans l'écart des résultats obtenus.

4.1.3. Effet attribuable au traitement des données.

Les comportements suivants: "en conversation, en lecture, en transition, en exploration et en jeux de lutte", sont considérés comme des comportements en situation de jeux. Ils proviennent, comme nous l'avons déjà souligné, d'une étude de Rubin (1982) portant sur la valeur adaptative de certains jeux non-sociaux. Puisque ces comportements "autres" ont servi à la cueillette des données pour la présente recherche (voir tableau 2), il fallait les ignorer lorsque vint le temps de comparer uniquement les fréquences des jeux sociaux/cognitifs (voir tableau 5) aux résultats déjà enregistrés par Rubin et al. (1978) ce qui s'exprima sous forme de proportions pour chacune des variables aux jeux sociaux/cognitifs. En utilisant ainsi des

proportions, ceci a pu favoriser soit une augmentation trop forte ou une diminution trop prononcée pour certaines variables.

4.1.4. Conclusions sur les jeux sociaux/cognitifs.

En résumé, comme nous venons de le constater, plusieurs raisons ont pu favoriser ces modifications dans les fréquences pour quelques unes des variables aux activités ludiques. Celle qui semble la plus plausible concerne la valeur attractive des jouets qui furent mis à la disposition des enfants ainsi que la régularité de leur présence lors des périodes d'observation. Bien que les causes qui concernent à la fois un possible effet statistique ainsi qu'une méthodologie différente puissent être elles aussi responsables de ces variations dans les fréquences obtenues, ces dernières n'expliquent cependant pas pourquoi plusieurs données de la présente étude correspondent à d'autres résultats contenus dans des travaux antérieurs: ceux portant notamment sur l'ensemble des schèmes cognitifs aux jeux (Rubin et al., 1983b) ainsi que ceux portant sur les formes de jeux sociaux/cognitifs suivantes: le jeu "fonctionnel en solitaire", toutes les activités "en parallèle" ainsi que les jeux "dramatiques et de règles en groupe" (Rubin, 1978; voir aussi tableau 5).

4.2. Les comportements sociaux initiés par les enfants.

La fréquence de tous les comportements sociaux initiés par les enfants dans la présente étude sont, comme nous l'avons souligné au chapitre précédent, en nombre supérieur à ceux rencontrés dans les travaux de Cloutier (1986) et Strayer (1980, voir Cloutier, 1986). Dans l'étude de Cloutier (1986) entre autre, pour une période de 8 mois d'observations, plus de 4000 comportements ont été observés, alors que pour la présente étude, plus de 2500

comportements de même nature ont été émis sur une période de 2 mois seulement (tableau 6). Est-ce un effet dû à la quantité d'individus dans les groupes, à l'espace mis à la disposition des enfants ou à leur familiarité avec les lieux (pour plusieurs d'entre eux il ne s'agissait pas d'une première expérience de garderie à cet établissement)? Nous ne possédons que très peu d'informations sur l'influence possible de ces variables de sorte que nous ne pouvons qu'en poser la question.

Ce qui étonne cependant, c'est le faible taux de conduites agonistiques pour l'ensemble de cette recherche. Il fallut, en fait, joindre les résultats des deux groupes afin de réussir à obtenir une proportion de 2.3% de comportements agonistiques pour l'ensemble des 27 sujets et ce, malgré les nombreux échanges dyadiques (voir tableau 7). Ce taux n'a donc pas permis l'établissement de la hiérarchie sociale de dominance pour les groupes A et B. Nous nous serions de fait attendu à ce que les comportements agonistiques soient plus fréquents puisque le total des comportements (affiliatifs, agonistiques et terminateurs de séquences) observés est largement supérieur dans la présente étude, comparativement à celle de Cloutier (1986; voir aussi tableau 7).

Il semble que les comportements initiés par les adultes soient en partie la cause de cette augmentation des comportements affiliatifs et de cette diminution radicale des comportements agonistiques tel que le suggèrent les résultats du tableau 7. En fait, même s'il est évident que l'ajout des comportements initiés par les adultes fait augmenter le nombre d'interactions, ce même tableau 7 nous indique qu'ils représentent plus de 20% de l'ensemble des observations et ce, pour 7 adultes comparativement à 27 enfants. Cloutier (1986) et Strayer (1980, voir Cloutier 1986) ont constaté eux aussi une telle augmentation du nombre d'interactions lorsque les observations contenaient également les comportements émis par les

adultes. L'apparition des comportements agonistiques serait donc possiblement reliée à leur présence et surtout à leur participation dans les échanges sociaux, ce qui reste toutefois à être démontré. Comme le soulignait Cloutier (1986), ou bien les adultes représenteraient un modèle à imiter ou alors ils exerceraient un rôle dans le contrôle de l'agressivité.

Il semble toutefois probable que le nombre de sujets dans chacun des groupes, ne soit pas la cause de cette augmentation des comportements affiliatifs et de la diminution des conduites agonistiques notée dans la présente étude. Pour étayer davantage cette idée, on se souviendra que le tableau 9 montre moins de comportements agonistiques dans le groupe "A" (8 garçons, 6 filles) et ce, même si les sujets sont en moyenne plus jeunes de 7 mois (voir tableau 1) que ceux du groupe "B" (6 garçons, 7 filles). Ceci va à l'encontre de toutes les recherches effectuées en garderie jusqu'à ce jour, et qui utilisent, pour l'observation des comportements sociaux, un modèle éthologique. Or dans le groupe "A" 4 adultes font partie de l'expérimentation alors que dans le groupe "B" 3 seulement accompagnent les enfants.

4.3. La problématique de la distribution des sujets en sous-groupes affiliatifs et agonistiques.

Pour être en mesure de vérifier les deux hypothèses de départ, il fallait, à partir des profils comportementaux (voir tableau 9), distribuer les sujets de cette recherche, en sous-groupes agonistiques d'abord (tableau 10), et affiliatifs ensuite (tableau 11). Or, leur distribution dans ces deux classes de comportements semble aller, à première vue, à l'encontre des hypothèses déjà formulées par Rubin et Maioni (1975) dans leur étude portant sur l'égoïsme et les choix de jeux cognitifs chez les enfants. Ces derniers (Rubin et Maioni, 1975) soulignaient en effet, que les enfants qui utilisent de préférence les jeux fonctionnels sont également égoïstes au niveau de la pensée alors que ceux qui privilégient surtout les

jeux dramatiques montrent des signes de décentration (spatiale) et de plus grandes habiletés dans la classification des objets. La présence de trois de nos sujets dans les sous-groupes d'enfants les plus affiliatifs et les plus agonistiques crée donc problème lorsque leur présence est envisagée selon cette notion piagétienne. En fait, comment un enfant, à partir des propos tenus par Rubin et Maioni (1975), peut-il, à la fois, être capable de décentration spatiale et de classification d'objets (sous-groupe des sujets les plus affiliatifs) tout en demeurant très centrés sur ses besoins (sous-groupe des individus les plus agonistiques), ce que nos résultats aux tableaux 12 et 14 ont effectivement confirmé?

Pour répondre à cette interrogation, il faut se rappeler que théoriquement, nos sujets se situent à un âge où l'égoïsme est encore très présent et ne fera place à une meilleure compréhension des pairs que vers l'âge de 7 ans (Legendre-Bergeron, 1983). Il importe donc, de traiter cette notion en terme de degré et non pas comme une situation achevée chez ces derniers. A titre d'exemple, dans une étude portant sur l'égoïsme, Borke (1971) signala que ses sujets âgés de trois ans, pouvaient déjà compléter avec succès, une histoire qui leur était racontée en attribuant, adéquatement, le sentiment de joie à la figure sans expression qui accompagnait chacun des récits. D'autres sujets âgés entre quatre ans et demi et cinq ans et demi parvenaient, quant à eux, à y attribuer également le sentiment de frayeur à la suite d'histoires portant sur ce thème. Cependant, ils éprouvaient tous des difficultés à identifier adéquatement les sentiments de colère et de tristesse accompagnant d'autres récits. Cette étude confirmait donc l'existence de la notion d'égoïsme; mais elle en nuancait également la portée puisque de très jeunes enfants se montraient déjà capables de décentration pour lire adéquatement certaines expressions faciales selon les contextes présentés.

Dans une toute autre recherche, Murray (1972) voyait le conflit entre enfants

comme un mécanisme favorisant l'élaboration de la pensée chez celui-ci. En fait, dans son étude portant sur l'acquisition de la conservation, il expliqua la présence des conflits comme posant à l'enfant des problèmes de logique et lui permettant d'atteindre un stade de la pensée plus différencié, ces conduites aidant d'une part, à sa structuration, et favorisant ensuite, la diminution de l'égoïsme.

La psychologie développementale nous permet donc de situer l'affiliation et l'agonisme dans un même registre comportemental; les conflits permettant la structuration de l'intelligence, d'où l'émergence de nombreux comportements affiliatifs. Il importe également de souligner que l'étude de Rubin et Maioni (1975) ne tenait pas compte des différentes formes de participation sociale (Parten, 1932), cette variable pouvant elle aussi nuancer les affirmations qu'ils firent à la suite de cette recherche. A titre d'exemple, Rubin (1986) soulignait que l'utilisation du jeu "dramatique", bien qu'il soit signe de décentration (Rubin et Maioni, 1975), apparaissait plus fréquemment chez les enfants rejetés de leurs camarades lorsque cette activité était jumelée à la participation sociale en "solitaire". La situation était tout à fait différente lorsque ce même jeu "dramatique" était cette fois associé à la participation "en groupe". Cette activité sociale/cognitive se retrouvait alors chez les enfants les plus populaires, et qui possédaient également une plus grande capacité à résoudre des problèmes d'ordre sociaux. La participation sociale joue donc un rôle important dans la compréhension de ce phénomène.

L'éthologie, quant à elle, aborde cette question de façon fort différente: autant les comportements d'attachement que d'agonisme sont présents chez l'enfant, dès sa naissance. C'est par l'expérience de vie en groupe qu'il apprend à en gérer graduellement l'expression. Il s'agit donc là de deux modes de communication différents, l'un étant cohésif et facilitant les réseaux

d'amitiés; l'autre servant plutôt à la dispersion des membres ainsi qu'à l'instauration d'une structure de dominance sociale, suite aux comportements de soumission émis lors des comportements agonistiques. Ainsi, à l'émission de conduites affiliatives en forte fréquence, peut également correspondre une forte proportion de comportements d'agonisme. A titre indicatif, Cloutier, dans son étude sur les enfants perturbés émotionnellement (1986), nota lui aussi, la présence d'enfants à la fois très affiliatifs et très agonistiques. Cette discipline considère donc le caractère inné des comportements qui se modifient à partir de l'expérience de la vie en groupe, et qui permettent à l'organisme de s'adapter à l'environnement selon les différentes époques de son existence, en accord avec son bagage biologique.

Mais, c'est surtout grâce aux cibles vers qui sont dirigés les comportements affiliatifs et agonistiques que l'éthologie permet d'expliquer, ce qui semble être, une contradiction entre la distribution de nos sujets en sous-groupes affiliatifs/agonistiques (voir tableaux 10 et 11), et les hypothèses avancées par Rubin et Maioni (1975). Lorsque nous regardons la fréquence des comportements affiliatifs, ceux-ci sont dirigés vers un plus grand nombre de pairs que ne le sont les comportements agonistiques (voir tableau 9). De plus, il semble que pour ce dernier type de comportements, les sujets favorisent certaines cibles pour émettre leurs conduites agonistiques (voir appendice L). En fait, lorsque nous regardons vers qui sont dirigés ces comportements agonistiques, les résultats obtenus dans cette recherche (voir appendice M), nous permettent de voir que, pour tous les enfants, à l'exception du sujet 21, et à une seule occasion chez ce dernier, ils émettent ces conduites uniquement envers certains sujets avec qui ils initient également des comportements d'affiliation. L'absence de comportements affiliatifs et agonistiques chez plusieurs cibles, pour chacun des sujets, nous incite donc à croire que c'est à partir des nombreuses interactions sociales, qu'il nous faille

effectivement expliquer la présence de nombreux comportements agonistiques chez certains de nos sujets, ce qui, cette fois, va dans le sens des propos émis par Piaget (voir Murray, 1972).

Ainsi, lorsque nous joignons les vues de la psychologie piagétienne à celles de l'éthologie sociale, les données contenues dans l'appendice M permettent de nuancer les propos de Rubin et Maioni (1975) et préciser maintenant, que les enfants âgés entre quatre et six ans utiliseraient un mode de pensée égocentrique face à certains pairs alors qu'ils pourraient réussir à en mieux comprendre le point de vue (spatial et empathique) de plusieurs autres. Ils privilégieraient donc certaines cibles afin de confronter leurs points de vue, ce qui permettrait graduellement l'acquisition de la notion de conservation, elle même signe de décentration. Ceci, quoi que plausible comme explication, demandera à être vérifiée ultérieurement, ces propos n'étant que des hypothèses qui dépassent largement le mandat de cette recherche.

Il importe enfin de souligner, que parmi les enfants les plus agonistiques formant le sous-groupe 3, certains d'entre eux ont une participation plus faible aux jeux "fonctionnel en groupe" que d'autres se situant dans le sous-groupe 2. Il en est de même pour quelques sujets très affiliatifs dans le sous-groupe 6 et dont le taux d'émission aux jeux "dramatique en groupe" est plus faible que d'autres qui se montrent plus ou moins affiliatifs (sous-groupe 5). C'est donc grâce à l'ensemble formé par ces sujets et plus particulièrement à de très fortes fréquences émises par certains d'entre eux, tant aux jeux "fonctionnel que dramatique en groupe", que les résultats s'avèrent ici significatifs. Lorsqu'ils sont pris individuellement, il devient facile d'en constater d'importantes variations dans les fréquences pour chacun d'entre eux.

4.4. Vérification des hypothèses.

4.4.1. Première hypothèse.

La première hypothèse se lisait comme suit: "les sujets qui participent fréquemment aux activités ludiques de type fonctionnel en groupe, sont également ceux qui, dans leurs échanges dyadiques, émettent la plus forte proportion de comportements agonistiques. Les résultats obtenus, à la suite de l'analyse de ces variables, démontrent effectivement que les jeux "fonctionnel en groupe" sont utilisés de façon très significative, par les enfants qui émettent la plus forte fréquence de conduites d'agonisme (voir tableau 12).

Lorsque ces résultats sont interprétés sous l'angle de la psychologie développementale, la raison principale pouvant expliquer cette forte différence entre les sous-groupes se trouve contenu dans la définition même du jeu "fonctionnel en groupe". De fait, pour Piaget (1945), lorsque le jeu est fonctionnel, il est émis uniquement pour le plaisir de l'enfant qui désire faire un exercice sans toutefois fournir un quelconque effort pour s'adapter aux fonctions de l'objet ou de l'environnement. Nous retrouvons donc des conduites répétitives de manipulation simple d'objets, d'exploration sans but précis ou toutes autres formes d'activités purement sensori-motrices. Lors de l'expérimentation, ces comportements de jeux ont trouvé leurs expressions dans les modalités suivantes: "courir dans le local", "faire des bruits de bouche avec un objet", "sauter sur place", "rire", "laisser couler machinalement du sable entre les mains" etc.

Lorsque la participation sociale se fait "en groupe", celle-ci représente l'ensemble des concepts "associatifs et coopératifs" déjà avancés par Parten (1932), ces dernières notions étant décrites comme les plus évoluées au plan social chez l'enfant. Ainsi, l'expérience de vie en

groupe conduit graduellement l'enfant à passer d'une forme de participation plus primitive "en solitaire" à une autre plus élaborée "en groupe" (Barnes, voir Rubin 1976; Parten, 1932; Rubin 1976).

Le jeu "fonctionnel en groupe" représente donc un paradoxe au niveau conceptuel puisque la nature même des notions incluses dans cette variable (fonctionnel et en groupe), s'oppose l'une à l'autre. En fait, l'enfant qui utilise fréquemment le jeu "fonctionnel en groupe", se montre à la fois apte à vivre socialement des expériences de groupes mais inapte, dans ces mêmes moments de jeux, à s'adapter à certains pairs, d'où la forte relation avec l'agonisme. Il semble en fait, que ce soit la perception ou la compréhension que se fait un enfant de son environnement immédiat (camarade de jeux), qui soit source d'une telle relation de différence significative chez les sujets les plus agonistiques. Rappelons ici l'étude de Borke (1971) qui démontra que les enfants âgés entre trois et six ans, reconnaissent les traits faciaux exprimant des émotions de joie et de frayeur, mais éprouvaient des difficultés à percevoir ceux dénotant de la tristesse et de la colère. Les présentes données suggèrent elles aussi, que l'interprétation ou la compréhension dont se fait l'enfant d'une situation environnementale, soit la source de ses nombreux conflits. En fait, les tableaux 12 et 13 présentent tous deux, la participation sociale "en groupe" mais avec l'utilisation de schèmes cognitifs différents. Or, seul le tableau 12, portant sur les jeux fonctionnels, dénote une relation significative avec les comportements d'agonisme.

Au niveau éthologique cette fois, les résultats obtenus au jeu "fonctionnel en groupe" peuvent s'interpréter de façon toute aussi similaire. En fait, au schème sensori-moteur correspond la pensée la plus primitive de l'être humain alors que la participation sociale "en groupe" représente sa forme sociétale la plus évoluée. Puisque, par cette activité

sociale/cognitive, l'enfant ne cherche pas à s'adapter à son environnement (Piaget, 1945) tout en participant activement à la vie sociale de son groupe, ceci nous permet d'inférer une incapacité de sa part, à tenir compte de la réalité d'un compagnon de jeux, ce qui conduit régulièrement à des conflits dont le but consiste à éloigner ce membre devenu indésirable. Les enfants qui utilisent fréquemment le jeu "fonctionnel en groupe", cherchent donc à atteindre également leurs buts, par la force physique s'il le faut, et ce, sans la compréhension de l'impact que cela suscite chez leurs congénères, celle-ci ne leur étant pas nécessaire. Ces buts chez l'enfant, comme le soulignait Lorenz (1963) pour le monde animal, sont les suivants: leur propre plaisir, l'accès prioritaire aux ressources du milieu (jouets, nourriture, espace...), ainsi que l'éloignement d'un membre devenu indésirable, voir dangereux pour son intégrité en tant qu'espèce.

Pour le clinicien, cette relation entre les 2 variables n'est pas dénuée d'intérêt. En effet, dans les groupes d'enfants où les taux de comportements agonistiques sont élevés, le simple fait de diriger les enfants les plus agressifs (qui jouent donc à des jeux "fonctionnels en groupe") vers des jeux sociaux/cognitifs "dramatiques en groupe" (jouer aux autos, faire des pièces de théâtre... par exemple), pourrait permettre une diminution des conduites de cette nature. Ceci ne favoriserait cependant pas nécessairement une augmentation significative des comportements d'affiliation tel que le suggère l'analyse des jeux "dramatique en groupe" (voir tableau 14). Il serait toutefois opportun d'en approfondir l'étude.

Ces résultats, enfin, viennent fournir des informations sur l'utilité du jeu "fonctionnel en groupe". En effet, il n'était, jusqu'à ce jour, attribué à cette forme de jeu, aucune fonction adaptative dans l'ensemble des travaux de Rubin (1986). Selon les présentes données, le jeu "fonctionnel en groupe", lorsqu'il est comparé à une grille d'analyse provenant

d'un modèle éthologique (Strayer 1978), a un rapport étroit avec l'émission des comportements agonistiques. Ceci permet maintenant de percevoir ce jeu social/cognitif chez l'enfant âgé entre quatre et six ans, comme un comportement non-adaptatif au plan cognitif, mais ayant, tout de même, une fonction qui est nécessaire à l'instauration de la hiérarchie sociale de dominance dans son groupe de pairs.

4.4.2. Deuxième hypothèse.

La seconde hypothèse se lisait comme suit: les sujets qui participent le plus fréquemment à des activités ludiques de type "dramatique en groupe" sont les mêmes individus qui, dans leurs échanges dyadiques, émettent la plus forte proportion de conduites affiliatives. Les résultats obtenus à la suite de l'analyse de la variance du jeu "dramatique en groupe" en fonction des comportements d'affiliation, démontrent effectivement que cette forme sociale/cognitive de jeu est utilisée de façon très significative par les enfants qui émettent la plus forte proportion de conduites affiliatives (voir tableau 14) alors que les jeux "fonctionnels en groupe" sont, quant à eux, émis presque significativement par ces mêmes sujets (voir tableau 15).

4.4.2.1. Les jeux "dramatiques en groupe" et les comportements d'affiliation.

Lorsque les résultats sont analysés sous l'angle de la psychologie développementale, le jeu "dramatique en groupe" comporte deux concepts qui représentent, tant au plan du développement cognitif que social, les modes les plus évolués de l'individu âgé entre quatre et six ans. Le jeu dramatique est, par définition, une activité où l'enfant fait semblant d'être quelqu'un ou quelque chose d'autre. Il peut donc, dans son jeu, être à la fois plusieurs

personnages fictifs ou réels, et agir, soit comme acteur, observateur ou participant à la scène d'un autre enfant. Les conduites pour cette forme d'activité peuvent alors prendre les formes suivantes: "faire manger quelqu'un avec un fruit imaginaire", "jouer au camionneurs en faisant des bruits de bouche", "parler au téléphone à voix haute comme un commis de magasin", "jouer au père et à la mère", "au chien savant" etc. Ce jeu possède donc un potentiel adaptatif, l'enfant faisant alors l'expérience de réalités autres que la sienne: celle du médecin, du commis, du père, de la mère, d'un héros télévisé, d'un bébé, etc.

Ce caractère adaptatif est encore plus accentué lorsque cette forme cognitive de l'activité, se produit "en groupe" puisque dans ce jeu, l'enfant demande à d'autres pairs de se joindre à lui, dans cette réalité qui n'est également pas la leur. Ceci confère donc au jeu "dramatique en groupe" un rôle très utile dans la socialisation des enfants de cet âge.

En fait, comme la pensée symbolique (dramatique) est théoriquement signe de décentration (Rubin et Maioni, 1975), alors que l'activité "en groupe" est la forme de participation sociale la plus évoluée chez les enfants âgés entre quatre et six ans (Rubin et al., 1978), cette capacité d'ajustement leur permet donc de vivre en groupe, des situations où ils doivent faire des concessions qui tiennent compte des besoins d'un camarade de jeu. Cette forme d'activité permet également l'exploration de l'environnement social. Ce "faire comme si" dans les jeux, conduit aussi bien l'enfant à développer un sens plus grand de l'autonomie (Sutton-Smith, 1966, 1967, 1976), une pensée plus élaborée (Piaget, 1945, 1968) qu'à une complexification des structures mentales observable avec le développement du langage (Vygotsky; voir Bruner, 1983).

Au niveau de l'éthologie par contre, à cette forme d'activité sociale/cognitive sont associés les comportements favorisant la cohésion dans un groupe. Le jeu "dramatique en

groupe" favorise donc la poursuite et le maintien des échanges entre partenaires, créant ainsi l'appartenance à une clique qui, selon Trudel et al. (1983), serait basé sur les préférences de chacun des membres. Au niveau des activités ludiques, cette préférence pourrait consister, par exemple, à vouloir participer au jeu imaginaire d'un pair. Il est à se demander d'ailleurs, si le jeu "dramatique en groupe" n'est pas, en fait, un outil propre aux enfants de cet âge, dont ils se servent pour développer progressivement leurs capacités de représentation d'autrui (Rubin et Maioni, 1975), leurs choix des contextes et leurs formes d'échanges sociaux. De fait, Strayer et al. (1988), émettaient l'hypothèse que plus un enfant vit en groupe, plus il apprend "le comment" dont il doit se comporter pour développer ses relations amicales. De fait, les présents résultats suggèrent également que le "jeu dramatique en groupe" vient favoriser ce développement de l'apprentissage des relations sociales.

Le jeu "dramatique en groupe" peut enfin, favoriser des échanges autres que dyadiques. Ainsi, lorsque plusieurs enfants participent à une même scène (prendre un repas imaginaire autour d'une table avec des instruments de plastiques par exemple), parce que celle-ci demande la participation de plusieurs partenaires, ce moment de jeu pourrait aussi permettre l'instauration graduelle des échanges triadiques. Ceci cependant, reste à être vérifié.

4.4.2.2. Les jeux "fonctionnels en groupe" et les comportements d'affiliation.

Le jeu "fonctionnel en groupe" et son utilisation dans les réseaux d'amitiés, nous amène à penser cette fois, à partir des résultats contenus dans le tableau 15, que cette forme d'activité ludique peut, possiblement, être elle aussi, une forme de jeu utilisée fréquemment par les enfants les plus affiliatifs. Il faut bien reconnaître que ce jeu peut également être utilisé par les sujets les plus affiliatifs, même s'il ne possède pas un caractère adaptatif. De fait, il est

permis de croire que, tant et aussi longtemps qu'un enfant peut lire et comprendre adéquatement les expressions faciales de joie chez un de ses pairs (Borke, 1971), cette activité sera affiliative. Cependant, lorsque l'expression faciale passera à la tristesse ou à la colère, nous pouvons inférer qu'il éprouvera des difficultés à comprendre les causes de celles-ci et verra cette activité se transformer en conflit.

Le monde animal peut également nous aider à saisir le côté affiliatif possible de cette forme d'activité. Ce n'est pas parce qu'un singe, un chat ou tout autre mammifère, utilise une telle forme de jeux, qu'il va nécessairement s'en suivre des comportements d'agression, ou de menaces posturales. Pour eux, ce jeu est nécessairement associé à l'affiliation puisque ces animaux ne possèdent pas de structures cognitives aussi élaborées que celles dont les enfants, âgés entre quatre et six ans, sont pourvus.

Chez l'humain par contre, il faut interpréter ces derniers résultats avec prudence. Nous nous devons, d'abord, de rappeler que les présentes données ne sont pas significatives, quoi qu'ils tendent à l'être. De plus, comme le soulignait Piaget (1968), cette forme de schème cognitif (la pensée sensori-motrice) va laisser progressivement la place à une pensée plus élaborée, soit le mode des opérations concrètes et, par conséquent, la pensée sensori-motrice sera possiblement moins fréquente dans son expression en groupe, et moins observée chez des sujets qui atteignent ce stade de la pensée. Ceci est cependant exprimé sous toute réserve, une étude (Chandler, 1973) ayant déjà démontré la persistance de l'égoïsme auprès d'une population d'enfants délinquants, âgés entre onze et treize ans.

4.4.3. Conclusions sur les hypothèses.

Il faut signaler qu'une des deux méthodes qui a servi au dépouillement des données

(les préférences aux activités sociales/cognitives), n'a pas permis de connaître vers quelles cibles, les comportements de jeux "fonctionnels et dramatiques en groupe", furent dirigés. Il ne fut donc pas possible de savoir si les enfants les plus agonistiques se seraient choisis mutuellement dans les activités "fonctionnelles en groupe", et les plus affiliatifs aux jeux "dramatiques en groupe". Une autre étude pourra sans doute répondre à cette interrogation.

Nous avons cependant cherché à situer, tout au long de ce travail, la place occupée par la perception (égocentrisme/décentration) dans les relations sociales. Cette dernière, observable par le jeu social/cognitif, nous a permis de la comparer aux comportements sociaux d'affiliation et d'agonisme. Ceci nous a conduit à mieux comprendre la manière dont les enfants appréhendent leur environnement, ce que nous permettait de faire la psychologie développementale (Borke, 1971; Chandler, 1973; Murray, 1972; Rubin, 1975, 1982, 1986; Rubin et al., 1976, 1978, 1983b). Les présentes données suggèrent que nous puissions également le faire à partir d'une taxonomie de comportements articulée sur les bases d'un modèle éthologique (voir tableaux 12-13-14-15).

Il importe, en dernier lieu, d'utiliser les présents résultats avec circonspection et ce, pour les raisons suivantes. Tout d'abord, le nombre restreint de sujets ainsi que le total des observations représentent, en soit, un minimum de données. Ensuite, il faut prendre note que le jumelage des deux populations à l'étude, afin d'en faire trois sous-groupes d'abord agonistiques et ensuite affiliatifs, est artificiel. Enfin, seulement deux activités sociales/cognitives (fonctionnelles et dramatiques en groupe) furent analysées, de telle sorte qu'aucune information n'est fournie sur l'importance des autres formes de jeux sociaux/cognitifs sur l'affiliation et l'agonisme. Aussi une généralisation des conclusions que présentent cette étude doit se faire avec prudence.

Conclusion

Cette recherche voulait démontrer que les enfants les plus affiliatifs utilisaient plus fréquemment le jeu "dramatique en groupe" alors que ceux qui émettaient une forte proportion de comportements agonistiques se tournaient davantage vers des jeux "fonctionnels" dont la participation sociale s'effectuait également "en groupe". Les hypothèses de départ ont été formulées à la suite des travaux effectués par Hetherington et al. (1979), Johnson et Ershler (1981), Johnson et al. (1980), et Rubin et al. (1975, 1976, 1978, 1982) sur la participation cognitive et sociale/cognitive des enfants aux activités ludiques, ainsi que ceux de Cloutier (1986), Strayer (1978), Strayer et Strayer (1976), Strayer et al. (1985, 1986, 1988), Trudel et Strayer (1985) et Trudel et al. (1983) qui portaient sur les mécanismes de socialisation chez le jeune enfant en milieu de garderie.

Dans un premier temps, nos résultats concluent effectivement à une telle relation entre l'utilisation du jeu "fonctionnel en groupe" et l'émission des comportements agonistiques chez un même sujet; et dans un deuxième temps, une autre relation, elle aussi significative, entre, cette fois, l'émission des "jeux dramatiques en groupe" et leurs comportements d'affiliation.

Il est intéressant, dans ces résultats, de voir la place occupée par la partie cognitive dans le jeu social/cognitif. Celle-ci en effet, met en lumière l'importance de la perception que se fait un enfant de ses pairs et du rôle qu'elle exerce dans la socialisation de ce dernier. Aussi, à partir des conclusions de l'étude de Rubin et Maioni (1975), les données de la présente recherche précisent, cette fois, que lorsque la participation sociale s'effectue "en groupe" (voir, tableaux 12-13 et appendice M), les enfants qui utilisent surtout les jeux "fonctionnels" sont également ceux qui éprouvent de la difficulté à comprendre le point de vue de certains de leurs

compagnons, ce qui explique pourquoi ces mêmes sujets sont également impliqués dans de nombreux conflits. Quant aux enfants qui utilisent surtout le jeu dramatique (tableau 14), ces derniers se montrent effectivement davantage conciliants envers leurs camarades. Ainsi, aux capacités d'un individu à entrer en relation avec ses pairs, correspond également sa façon d'utiliser le jeu, et du même coup nous renseigne sur la perception qu'il a de ses semblables.

Il se pourrait également, à la suite des présents résultats, que le jeu lui-même soit source de facilitation ou de difficulté dans les échanges interpersonnels. Il s'agit en fait d'un outil dont l'enfant dispose et qu'il utilise afin de tenir une place dans son groupe et développer en même temps ses relations sociales. Ainsi le jeu "dramatique en groupe" servirait au maintien des liens cohésifs (voir tableau 14) alors que les jeux "fonctionnel en groupe" seraient utilisés pour la dispersion des membres tout en permettant l'instauration graduelle d'une hiérarchie sociale de dominance (voir tableau 12).

Il aurait été intéressant de mesurer l'importance des jeux "fonctionnels et dramatiques en groupe" dans la hiérarchie sociale de dominance, ce que cette recherche ne put démontrer faute de comportements agonistiques en nombre suffisant pour chacun des deux groupes observés. Des études ultérieures pourront répondre à cette question et permettront sans doute de déterminer l'existence de différences possibles dans les mécanismes mentaux utilisés par les sujets situés au haut, au milieu et au bas de la hiérarchie sociale.

En ce qui concerne les jeux "fonctionnels en groupe" et l'émission des comportements d'amitié, les présents résultats nous permettent de croire que cette forme de jeux est souvent utilisée par les enfants les plus affiliatifs. Comme nous l'avons précédemment souligné, il serait possible que ces résultats soient dûs, ou bien au jeune âge des sujets sélectionnés pour cette recherche, ou à des particularités chez les enfants formant une dyade pour jouer. Il serait

intéressant de reprendre une telle étude mais cette fois auprès d'une population fréquentant l'école primaire. Théoriquement il serait alors possible de constater une diminution dans la relation existant entre cette forme d'activité sociale/cognitive et l'émission des comportements affiliatifs, ces derniers se dirigeant surtout vers des activités de "jeux de règles" propres à leur développement cognitif tel que suggéré et observé par Piaget.

Il importe aussi de souligner, chez un nombre restreint de sujets, la présence à la fois d'une forte fréquence de comportements agonistiques et affiliatifs correspondant à l'émission d'une forte proportion des jeux "fonctionnels et dramatiques en groupe". Bien que cette étude ne s'est pas donné comme mandat d'approfondir ce mode particulier de communication chez ces enfants, elle démontre néanmoins la relation existant entre la façon d'utiliser le jeu et les comportements d'affiliation et d'agonisme, tout en nuancant, cependant, le concept d'égoïsme. De fait, nos résultats indiquent que pour chaque enfant, les gestes agonistiques sont dirigés vers des cibles sélectionnées par celui-ci (voir appendice M), mais avec qui toutefois, il entretient également des relations affiliatives; d'autres cibles, par contre, sont choisies afin de ne recevoir que des comportements affiliatifs, alors que ceux qui ne reçoivent aucun comportement de cette nature, ne voient également aucun comportement agonistique dirigé vers eux, à l'exception d'un sujet, et à une seule occasion dans cette recherche. Aussi, à la lumière de nos résultats (voir appendice M), nous ne pouvons plus affirmer qu'un enfant, âgé entre 4 et 5 ans, a une pensée égoïste. Il semble plutôt avoir de la difficulté à comprendre certains de ses congénères, d'où l'émission des comportements agonistiques, alors que vis à vis plusieurs autres, il peut se montrer capable de décentration au niveau de la pensée.

Bien que les hypothèses de départ furent confirmées, il n'en demeure pas moins que bien des interrogations demeurent à la suite des résultats obtenus. La première concerne les

variations notées dans les fréquences observées aux jeux sociaux/cognitifs, tout particulièrement lorsqu'il s'agit de la participation sociale. En effet, lorsque les schèmes cognitifs sont étudiés indépendamment de cette même participation sociale, les résultats sont identiques à ceux de Rubin et al. (1983b). Cependant lorsque ceux-ci sont répartis à l'intérieur de la participation sociale, quelques variables s'avèrent alors différentes de celles enregistrées par ces derniers (Rubin et al. 1978). Des causes ont été étudiées dans le chapitre précédent dont notamment le peu d'attrait exercé par les jeux de construction, ce qui semble avoir été la principale raison de la baisse dans les comportements de jeux observés pour cette variable, ce qui du même coup fit augmenter les proportions pour d'autres formes de jeux sociaux/cognitifs. Nous ne reviendrons pas sur la valeur attractive de ces jouets qui ne pu être étudiée plus en profondeur. Mais à la lumière de ce qui a été écrit dans le chapitre précédent, il convient de considérer le fait suivant: bien que l'environnement ludique des enfants observés ne fut à aucun moment comparé à celui de Rubin et al. (1975, 1976, 1977, 1978, 1982) dans leurs nombreuses études, plusieurs de nos résultats présentent des proportions tout de même similaires aux leurs.

Une autre interrogation est soulevée par la fréquence des comportements sociaux émis par les enfants. En effet, il est apparu que le nombre total des observations fut largement supérieur dans cette présente étude. Un tel "frétillage" dans les comportements est étonnant, et aucune explication ne peut ici être avancée. Les présents résultats nous portent à penser que la participation des adultes fut en partie responsable de cette modification dans les données obtenues comparativement à d'autres études portant sur les mêmes variables. Existerait-il une manière d'intervenir qui puisse minimiser l'impact des éducateurs sur l'émission des comportements agonistiques et affiliatifs auprès des enfants étudiés? Sans que cette situation ne

sera pas clarifiée, il sera toujours possible de penser que les adultes, par leurs comportements et leurs attitudes orientent, bien malgré eux, l'organisation hiérarchique de dominance sociale et l'organisation des réseaux d'amitié. Et puisqu'ils partagent le même environnement que l'enfant observé, en poussant à l'extrême, ne serait-il pas possible qu'ils soient celui, celle ou ceux qui se trouvent au sommet de cette hiérarchie sociale, suivie par les enfants, et qu'ils aient une quelconque influence sur la hiérarchie sociale de dominance, compte tenu de leur plus grande expérience de participation sociale ainsi que des schèmes cognitifs encore plus évolués (la pensée logico-mathématique)?

Malgré toutes ces interrogations un fait demeure: l'utilisation du jeu par l'enfant ne peut plus être ignoré dorénavant lorsqu'il s'agit d'étudier les échanges dyadiques entre enfants. En effet, cette dimension très proche de ces derniers peut, croyons-nous, apporter des explications sur la compréhension que se font les sujets de leur vie sociale. Il faudra bien admettre que nous ne sommes pas devant un animal qui, même s'il utilise des comportements similaires dans sa vie sociale, n'a pas cette capacité de comprendre le point de vue de ses congénères. A cause de ses structures mentales plus élaborées, l'enfant possède également un monde perceptuel plus développé. Mais quelle place pouvons nous attribuer à la perception en éthologie sociale?

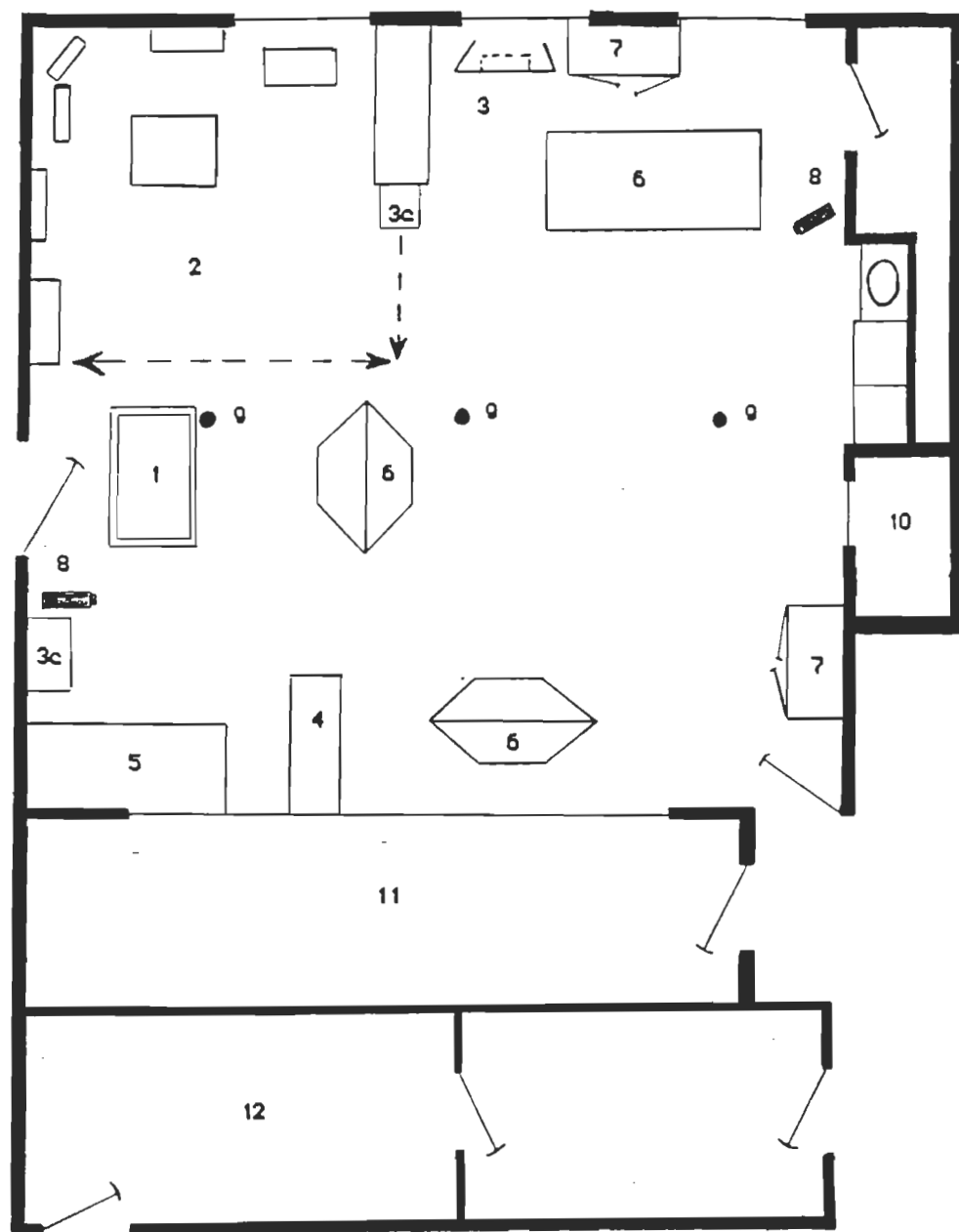
Il serait intéressant de rapporter ici, les propos d'un éthologue sur cette question. De fait, Chauvin (1979) rapportait que "la grande conquête de l'éthologie ... fut de convenir une fois pour toute que jamais nous ne saurions ce que pense un chien ou un chat..." (p.103), mais il précisait également que c'est par l'observation externe ainsi que la mise en corrélation des faits et des mesures que nous pourrions un jour, non pas savoir ce qu'un enfant ou un animal pense, mais au moins, comment il utilise son intelligence dans le but de mieux s'adapter.

Les présents résultats viennent confirmer que la perception que se fait un enfant de son environnement va aussi être un facteur d'adaptation. Il n'est pas possible actuellement de pousser plus à fond cette réflexion puisque l'état des recherches actuelles sur l'importance de la pensée n'est encore qu'à un stade embryonnaire (Dumas et Doré, 1986) en éthologie animale. Les présents résultats suggèrent toutefois, que grâce à des comportements observables, déjà corrélés comme le soulignait Chauvin (1979), à certaines formes de la pensée, il sera possible dans un avenir assez rapproché, de développer ce thème à l'intérieur de l'éthologie.

Appendice A

Plan des lieux

Plan des lieux



- 1 - Coin "carré de sable"
- 2 - Coin "cuisinette"
- 3 - Coin "castelet"
- 3c- Linge de "jeux de rôles"
- 4 - Bibliothèque
- 5 - Coin "matelas et coussins"
- 6 - Tables de jeux

- 7- Meubles de bricolage
- 8- Caméras
- 9- Microphones
- 10- Toilette
- 11- Salle d'observation
- 12- La régie

Appendice B

Jouets mis à la disposition des enfants

1. Coin "Carré de sable":

- a. Camions.
- b. Chaudières.
- c. Cuillères.
- d. Pelles en plastique.
- e. Râteaux en plastique.
- f. Tamis.

2. Coin "Cuisinette":

- a. Bahut.
- b. Caisse enregistreuse.
- c. Evier.
- d. Fruits en plastique.
- e. Lit.
- f. Poêle.
- g. Poupées et linge de poupées.
- h. Contenants vides (biscuits, oeufs...).
- i. Réfrigérateur.
- j. Table de cuisine.

3. Coin "Castelet":

- a. Animaux en peluche.
- b. Castelet.
- c. Linge d'adultes (déguisements).

4. Coin "Lecture":

Volumes.

5. Coin "matelas et coussins":

6. Tables de la garderie:

- a. Boîte à enfiler des blocs avec de la corde.
- b. Crayons feutres avec feuilles blanches.
- c. Feuilles de découpage avec ciseaux.
- d. Casse-tête en bois et en plastique.
- e. Pâte à modeler.

7. Meubles de bricolage:

8. Nouveautés:

- a. Mécano en plastique
- b. Grosses voitures en bois.
- c. Blocs en feutre (gros)
- d. Blocs en plastique (petits)
- e. Gouache.
- f. Petit train en plastique
- g. Jeu de "Perfection".

Appendice C

Taxonomie des comportements sociaux

<u>Classe</u>	<u>Catégorie</u>	<u>Comportement</u>	<u>Modalité d'expression</u>
Affiliation	Attention sociale	40. Orienter	Coup d'oeil, regarder, se tourner vers, surveiller.
		41. Maintenir l'orientation	Continuer de regarder vers.
	Actes affiliatifs	42. Signaler (pointer)	Geste d'appel, montrer, saluer de la main, sourire, frapper des objets.
		43. S'approcher	Pas vers, marcher vers, courir vers, suivre.
		44. Contacter	Caresser, toucher, embrasser.
		45. Offrir un objet	Donner un objet, tendre un objet, jeter délicatement un objet vers un partenaire, donner sa place.
		46. Prendre un objet	Prise de possession (gentiment) d'un objet offert ou d'un espace offert.
		47. Montrer un objet	Présenter un objet à un autre enfant.
	Expression verbale	50. Parler	Engagement réciproque d'une conversation lors d'une activité collective.
		56. Communiquer brièvement	Verbalisation courte qui n'est pas une phrase: "oui", "hé"...
		57. Signal verbal	Rechigner, babiller...
		58. Pleurer	Avec des larmes sans qu'il n'y eut attaque ou menace préalable.

<u>Classe</u>	<u>Catégorie</u>	<u>Comportement</u>	<u>Modalité d'expression</u>
Agonisme	Conflits sociaux	60. Attaquer	Mordre, saisir, tirer, pousser, frapper, coup de pied, assaut, lancer un objet, pincer
		61. Menacer	Fragment frapper, fragment coup de pied, déploiement facial, déploiement postural, chasser.
		62. Compétitionner	Lutte d'objet, chipper, supplanter (déplacer un enfant).
		63. Fragment de compétition	Essayer de prendre l'objet d'un autre enfant sans y parvenir.
	Réponses aux conflits	77. Se soumettre	Fuir, pleurer, se protéger, se faire petit.
		78. Fuir	S'éloigner en courant.
		79. Perdre	Conséquence qui implique la perte d'objet ou d'espace contesté.
Autres	Actes terminaux	68. Garder	Conséquence qui implique le maintien de la possession d'un objet ou de l'espace contesté.
		71. Se détourner	Bris d'orientation visuelle, bris d'orientation corporelle.
		72. Quitter	S'éloigner en marchant.
		73. Ignorer	Absence de réponse de l'enfant cible.
		74. Manquer	Rater un contact.
		75. Non codable	Réponse non observable pour des raisons techniques.

Appendice D

Description des comportements sociaux

ATTENTION SOCIALE ¹.

40. Orienter

- Coup d'œil: une brève orientation de la tête avec regard vers un autre enfant dans l'espace personnel.
- Regarder: une orientation plus longue de la tête avec regard vers quelqu'un qui est situé dans l'espace personnel. La fixation visuelle doit dépasser une seconde.
- Se tourner vers: c'est une réorientation du corps (implique un mouvement de 90° du corps ou de la partie supérieure du corps) vers quelqu'un situé dans l'espace interpersonnel. Quand ce comportement apparaît avec une orientation visuelle, les deux types d'activités sont cotés.
- Surveiller de loin: comme regarder, mais l'enfant qui surveille doit être placé en dehors de l'espace personnel.

41. Maintenir l'orientation

- S'applique lorsqu'il y a maintien de l'orientation visuelle ou sociale par l'individu. Il s'applique surtout lors du respect de la syntaxe.

AFFILIATION

42. Signaler

- Geste d'appel: signe du doigt, de la main, ou de la tête indiquant à un autre partenaire de s'approcher.
- Montrer: geste du doigt et du bras indiquant un lieu.
- Saluer de la main: geste du bras ou de la main.
- Sourire: mouvement des lèvres ou ouverture de la bouche.
- Frapper un objet: toucher à un objet en vue de produire un bruit pour attirer l'attention d'un partenaire.

1. Cloutier, A. (1986): L'évolution des comportements sociaux de jeunes enfants perturbés émotionnellement: Approche éthologique. Thèse inédite de doctorat, Université de Montréal

43. Approcher

- Pas vers: tout mouvement locomoteur qui commence dans l'espace interpersonnel et qui finit dans l'espace personnel (un pas, pas plus de deux).
- Marcher vers: comme "pas vers", ce comportement est coté quand il y a plus de deux pas qui sont faits vers un partenaire. Si un enfant marche vers un autre mais s'arrête avant d'entrer dans son espace personnel, on ne cote pas "marcher vers".
- Courir vers: activité locomotrice rapide caractérisée par le mouvement du genou coordonné avec le mouvement du bras (course). L'enfant pénètre rapidement dans l'espace personnel.
- Suivre: activité locomotrice (de lente à modérée) vers un enfant qui bouge, ce qui a pour effet de maintenir la distance interpersonnelle préalablement établie.

44. Contacter (Toucher)

- Caresser: contact physique doux.
- Toucher: tout contact physique léger entre des enfants, non déjà décrit de façon spécifique.
- Embrasser: c'est un contact physique avec les lèvres, souvent précédé d'un mouvement de la tête. Si "embrasser" est accompagné par d'autres types de contact physique comme enlacer, grimper, toucher, les autres activités sont aussi cotées.

45. Offrir un objet

- Donner: donner un objet à une autre personne sans attendre que l'autre le prenne. "Donner" se distingue "d'offrir" qui implique une pause.
- Tendre un objet: tendre un objet à un autre enfant avec extension du bras, la paume vers le haut. Cette activité peut inclure d'autres mouvements de la main. Pour coter "offrir", il faut que l'objet soit facilement identifiable.
- Jeter un objet vers un partenaire: partage d'un objet. Cette activité implique plusieurs comportements comme: "donner, offrir, prendre".
- Donner sa place: laisser gentiment son espace à un autre enfant.

46. Prendre un objet

- L'enfant prend doucement, sans appliquer de force, il prend possession de l'objet d'un autre sans mouvement brusque.

47. Montrer un objet

- L'enfant présente un objet à un autre. Il ne tend pas l'objet pour l'offrir, son geste est souvent accompagné par une flexion de l'avant bras tenant l'objet. Au plan verbal on y rattache une exclamation telle que "Regarde!".

EXPRESSIONS VERBALES50. Parler

- Expression verbale composée d'une ou plusieurs phrases complètes (raconter une histoire, informer, discuter).

56. Communiquer brièvement

- Verbalisation courte qui n'est pas une phrase complète, comprend un ou deux mots tels que "oui", "non", "camion", "ok", ...

57. Signaler verbalement

- Vocalisation sans signification précise. Comprend des comportements tels que rechigner, babiller, etc... ce qui risque d'attirer l'attention.

58. Pleurer

- Pleurer avec des larmes. Ce comportement n'est pas pris dans le même sens que dans la soumission. Il est noté dans les moments où il n'y a eu aucune attaque ou menace préalable de la part d'un partenaire social impliqué.

AGONISME

60. Attaquer

- Mordre: implique un contact physique violent, avec les dents, sur une partie du corps d'une autre personne.
- Saisir: ce comportement est retenu quand un enfant rejoint le corps et/ou les vêtements d'un autre enfant.
- Tirer: implique un contact physique des bras pour amener vers soi, en agrippant un partenaire.
- Pousser: implique le mouvement de pousser une autre personne avec les bras, l'épaule, les fesses, les hanches.
- Frapper: implique une attaque physique brutale vers une autre personne avec la main, le poignet ou l'avant bras. C'est le "beat" de Blurton-Jones (1967) ou le "punch" de McGrew (1972).
- Coup de pied: implique un contact physique brutal avec le pied ou la jambe.
- Assaut: ressemble à "lutter". Ce mouvement implique une série de mouvements à succession rapide qui ne peuvent être cotés de façon individuelle. Cependant, il n'y a pas de contact moteur mais plutôt une série de contacts plus légers surtout avec les bras.
- Lancer: projeter un objet vers une autre personne.
- Pincer: contact physique violent sur le corps d'un partenaire avec le pouce et l'index.

61. Menacer

- Fragment-frapper: geste partiel de frapper sans contact physique avec la cible.
- Fragment-coup de pied: geste partiel de coup de pied sans contact physique avec la cible par l'intermédiaire du pied.
- Fragment-lancer: geste partiel de lancer un objet vers une cible sans contact avec celle-ci.
- Déploiement facial: fixation visuelle vers une cible avec menton élevé et/ou la tête avancée brusquement.

- Déploiement postural: agrandissement de la surface corporelle visible par le redressement maximum du tronc, la tête haute, les mains sur les hanches et/ou les pieds écartés. Ce geste implique toujours une orientation visuelle et corporelle et souvent une inclinaison du tronc vers la cible.
- Chasser: poursuite de la cible en courant nécessairement et accompagné par un autre geste de menace.

62. Compétitionner

- Lutte d'objet: préhension opposée et simultanée d'un objet avec mouvement de force réciproque entre deux partenaires.
- Chipier: préhension brusque de l'objet d'un autre enfant.
- Lutte d'espace: activité locomotrice vers un autre enfant qui se termine par la prise de position occupée par la cible.

63. Fragment-compétition

- Geste partiel de compétition, l'enfant essaie de prendre possession de l'objet de l'autre, le touche mais ne le saisit pas.

REPONSES AUX CONFLITS SOCIAUX

77. Se soumettre

- Faire petit: prise d'une position posturale impliquant une diminution de la stature par une flexion du tronc vers l'avant accompagné souvent par des gestes tels que se couvrir avec les mains, se détourner et qui résultent dans une augmentation de la distance interpersonnelle.
- Fléchir: geste postural impliquant un recul du tronc et/ou de la tête et qui augmente la distance interpersonnelle.
- Pleurer: vocalisation aigue (pleurer, hurler, chigner, cri de détresse) souvent accompagné par des gestes tels que se détourner, faire-petit ou fléchir.

78. Fuir

- S'éloigner en courant dans une trajectoire linéaire avec bris d'orientation sociale, quitter soumissif.

79. Perdre

- Conséquence impliquant la perte de possession d'un objet ou d'un espace contesté, s'applique exclusivement dans le cas de compétition d'objets ou d'espaces.

TERMINATEURS DE SEQUENCES68. Garder

- Conséquence qui implique le maintien de la possession d'un objet ou d'un espace contesté, s'applique tout particulièrement dans le cas de fragment compétition.

71. Se détourner

- Bris de l'orientation visuelle et/ou corporelle, sans qu'il y ait de déplacement, comprend des comportements tels que se tourner la tête en sens opposé, pivoter sur soi.

72. Quitter

- S'éloigner en marchant dans une trajectoire linéaire avec bris de l'orientation sociale.

73. Ignorer

- Absence de réponse à un message perçu par la cible.

74. Manquer

- Absence de réponse lorsque la cible n'est pas à même de percevoir un ou des comportements dirigés vers elle (ne s'applique pas lorsque le comportement précédent est un "orienté").

75. Pas codable

- Réponse non observable pour des raisons techniques ou suite à l'intervention d'un éducateur ou d'une éducatrice ne permettant pas de donner objectivement le terminateur de la séquence.

Appendice E

Feuille de notation des comportements sociaux

Date du décodage : _____

Numéro du groupe : _____

Nom et numéro de l'enfant focalisé : _____

[illegible]

Appendice F

Description des comportements aux jeux

A. Définition des comportements de participation sociale observés dans le jeu.¹

20. Le jeu en solitaire:

L'enfant joue seul, sans interaction avec ses pairs. S'il utilise des jouets, ces derniers sont différents de ceux choisis par ses compagnons. S'il participe à l'activité sans l'utilisation de jouets, il n'existe alors dans le groupe aucun sujet émettant des comportements similaires à ceux de l'enfant observé. Il ne fait aucun effort pour observer ou parler à un pair, son intérêt étant surtout centré sur son propre comportement qu'il poursuit sans référence aucune à celui de ses camarades de jeux.

30. Le jeu en parallèle:

Ici l'enfant joue seul mais les comportements qu'il émet sont une reproduction de ceux déployés par des pairs. S'il utilise des jouets, il s'amuse tout près d'eux (3 pieds et moins²). Il ne cherche pas à influencer les comportements de ceux-ci, ses interactions sont faibles voir inexistantes avec eux. Il joue de préférence à côté des autres enfants.

1. Parten, M. (voir P.K. Smith et K. Connolly In N. Blurton Jones, 1972): Patterns of play and social interaction in pre-school children In N. Blurton Jones (Ed.). Ethological studies of child behaviour, Cambridge University Press, 80-81.

2. Hendrikson, Tremblay, Strain, Shores (1981): Relationship between toy and material use and the occurrence of social interaction behaviors by normally developing preschool children. In Psychology in the School, 18, (4), 500 - 504.

40. Le jeu en groupe:

L'enfant joue avec ses pairs, il interagit avec eux en émettant des comportements de même nature. Ses interactions, dans le jeu, incluent les conduites suivantes: la conversation, les emprunts ou partages d'objets, suivre ou poursuivre un ou plusieurs enfants, les contacts physiques ainsi que les activités organisées incluant différents rôles.

B. Définition des schèmes cognitifs observés dans le jeu¹.

21-31-41: Le jeu fonctionnel:

C'est une répétition de mêmes mouvements, avec ou sans objet, sans but précis. Ici les enfants font des actions répétitives ou encore s'imitent entre eux. Une manipulation simple du jouet ou une exploration sans but précis est représentatif du jeu fonctionnel. Cette forme de jeu "quasi expérimental" permet au jeune enfant de tirer quelque part profit d'une nouvelle rétroaction de son environnement. Piaget réfère pour ce type de jeu au stade sensori-moteur développé durant la première enfance.

Modalités d'expression:

- Jouer avec un tracteur sans but précis, dans le bac à sable;
- Laisser couler du sable de sa main;
- Choisir des boîtes vides, les ouvrir, puis les mettre rapidement de côté pour ensuite en reprendre d'autres;
- Brasser une boîte de blocs, écouter le bruit fait par l'objet et ensuite le jeter
- Courir dans le local;
- Prendre un bloc dans sa main, le regarder et enfin le rejeter pour ensuite en prendre un autre et faire la même chose;
- Se bercer sur une chaise;
- Transverser de l'eau d'un contenant à l'autre d'une façon machinale;
- ...

1. Rubin, K.H. (1986): Play, peer interaction, and social development. In A. W. Gottfried et C. Caldwell Brown (Eds.): Play Interactions, Lexington Books, Toronto, 163-164

22-32-42: Le jeu Constructif:

Cette seconde catégorie, plus complexe que la précédente, concerne la construction ou la création de quelque chose. Le jeu est soutenu par l'atteinte d'un but à réaliser. Ceci se traduit pour l'enfant par l'idée suivante: "Je ne serai content que lorsque j'aurai fini cette tâche". Au lieu du maniement du sable et des blocs sans but apparent que nous retrouvons dans le jeu fonctionnelle, ici il déplace les matériaux utilisés afin de construire quelque chose.

Modalités d'expressions:

- Faire un collier avec de la corde et des blocs de bois;
- Faire un dessin au crayon de cire;
- Faire un dessin au crayon feutre
- Utiliser de la plasticine pour se fabriquer une maison;
- Faire un casse-tête;
- Faire une construction de blocs;
- ...

23-33-43: Le jeu Dramatique:

Le jeu dramatique ou le jeu de "faire semblant" a quelques similitudes avec les transformations symboliques et la production de comportements hors contexte. Dans ce type de jeux, l'enfant peut-être plusieurs personnages fictifs à la fois. Il peut donc être lui-même acteur, observateur et participant dans cet exercice symbolique.

Modalités d'expressions:

- Parler à haute voix dans un téléphone de plastique;
- Faire manger l'éducatrice avec des fruits en plastique;

- Prendre du sable et jouer à manger de la nourriture;
- Jouer à habiller une poupée;
- Jouer au camion en faisant un bruit de moteur avec la bouche;
- Jouer à la ferme ou au fermier en déplaçant les animaux ou les personnages;
- Faire semblant de fabriquer un gâteau dans le poêle pour ensuite le mettre au réfrigérateur;
- Jouer au père, à la mère;
- Jouer au chien savant, sauvage;
- ...

44: Les jeux avec règles:

Cette dernière implique spontanément une division du travail, des règles pré-établies ainsi qu'un ajustement à celles-ci. Cependant, ils sont rarement évidents durant cette période de l'enfance (4-5 ans) où les enfants observés à la pré-maternelle ou à la garderie. Cette activité ludique se retrouve généralement chez les enfants qui jouent en compagnie de l'adulte.

Modalités d'expressions:

- Jouer à la cachette;
- Jouer aux cartes;
- Jouer au bingo;
- ...

C. Définition des types de jeux "autres" que sociaux/cognitifs ¹.

11. Inoccupé :

En situation de jeux libres, l'enfant n'est pas occupé à une quelconque activité.

Modalités d'expressions:

- Regarder autour de lui sans diriger son regard sur une quelconque situation
- Marcher dans la salle en regardant par terre;
- ...

12. Spectateur:

Le sujet ne participe pas activement à une activité de jeu, il regarde toutefois avec intérêt une scène qui se déroule près de lui. Il assiste donc en quelque sorte à un spectacle dont les protagonistes sont les autres enfants et parfois l'éducatrice.

Modalités d'expressions:

- Regarder deux enfants se parler sans que lui même ne prenne part à la conversation;
- Regarder un enfant et une éducatrice jouer aux blocs;
- ...

1. Rubin, K.H. (1982). Nonsocial play in preschoolers: Necessary evil ? Child development, 53, 651-657.

13. En lecture:

Cette situation s'applique aux enfants qui, près d'une éducatrice, écoutent l'histoire qu'elle raconte en se servant d'un volume. L'enfant dirige parfois son regard vers l'éducatrice ou encore vers le livre qu'elle lui lit dans le but d'en regarder les images.

Modalités d'expression:

- Ecouter une histoire, un livre à la main;
- Regarder les images d'un livre;
- ...

14. En conversation:

Ici, l'enfant échange verbalement avec un autre enfant ou l'éducatrice de son groupe.

15. En transition:

Ce terme désigne la séquence où un enfant passe d'un jeu à un autre.

16. Le jeu de lutte:

Ici l'enfant s'amuse avec un pair ou avec un adulte à un jeu de bousculade. Il pourrait ressembler ici tant au jeu fonctionnel par son aspect de mouvement répétitif qu'au jeu symbolique par les personnages parfois utilisés (deux chiens qui se battent). Ce type de jeu revêt toutefois un caractère compétitif en ce sens que le plus fort gagne sur le plus faible.

17. En exploration:

Dans cette situation, l'enfant est observé en train de rechercher un objet dont il aura à se servir dans quelques instants.

Modalités d'expression:

- Chercher un crayon de couleur dans un plat;
- Chercher une robe dans la boîte à jouet;
- ...

18. Non codable:

- Lorsque l'observateur ne peut décider, après un visionnement de 10 secondes, le type d'activité ludique fait par l'enfant, cette période devient donc non codable et est inscrite comme telle dans le dépouillement des données.

Modalités d'expression:

- Une caméra mal placée, ne permettant pas de voir le sujet;
- Un enfant qui se tient entre la caméra et le sujet focalisé;
- Un enfant qui va à la toilette;
- Lorsque l'image de la bande vidéo est trop sombre;
- ...

Appendice G

Schéma des comportements aux activités ludiques

Participation Sociale aux jeuxCatégories cognitives du jeu

20. Le jeu Solitaire	<div>[</div> 21. Fonctionnel
	<div>22. Constructif</div>
	<div>23. Dramatique</div>
30. Le jeu Parallèle	<div>[</div> 31. Fonctionnel
	<div>32. Constructif</div>
	<div>33. Dramatique</div>
40. Le jeu en Groupe	<div>[</div> 41. Fonctionnel
	<div>42. Constructif</div>
	<div>43. Dramatique</div>
	<div>44. De Règles</div>
10. Autres	<div>[</div> 11. Inoccupé
	<div>12. Spectateur</div>
	<div>13. En lecture</div>
	<div>14. En Conversation</div>
	<div>15. En Transition</div>
	<div>16. En Jeu de lutte</div>
	<div>17. En exploration</div>
	<div>18. Non Décodable</div>

Appendice H

Feuille de notation des comportements de jeux

Feuille #2

[illegible]

Feuille #3

[illegible]

Appendice I

Profil des activités ludiques pour chacun des enfants des groupes A et B

Profil des activités ludiques pour chacun des enfants du groupe B.

Activités ludiques.

	11	12	13	14	15	16	17	18	Tot.	21	22	23	Tot.	31	32	33	Tot.	41	42	43	44	Tot.	Total
Sujets																							
21	0	12	0	4	3	0	0	3	22	11	34	1	46	2	29	0	31	1	20	0	0	21	120
22	0	27	8	18	11	0	2	8	74	8	1	0	9	1	10	1	12	13	8	3	1	25	120
24	1	7	0	22	8	0	7	4	49	4	0	2	6	0	4	0	4	13	1	47	0	61	120
25	0	14	0	8	1	13	1	7	44	0	1	4	5	1	47	6	54	5	2	10	0	17	120
26	2	18	1	8	2	0	3	7	41	5	0	1	6	3	1	4	8	13	15	37	0	65	120
27	0	19	0	14	4	0	0	2	39	3	3	2	8	4	13	0	17	49	0	7	0	56	118
28	0	33	0	22	10	0	4	3	72	6	3	16	25	1	16	0	17	1	4	0	1	6	120
29	1	21	0	9	10	0	2	2	45	1	27	0	28	1	24	1	26	0	21	0	0	21	120
30	1	27	0	11	6	2	2	0	49	0	8	21	29	8	12	9	29	1	3	9	0	13	120
32	1	22	0	18	10	0	0	2	53	3	0	1	4	0	0	1	1	6	0	56	0	62	120
33	9	47	3	5	4	0	0	2	70	3	22	1	26	1	8	0	9	0	5	0	10	15	120
34	0	13	10	19	12	0	9	4	67	0	0	1	1	2	29	4	35	2	7	8	0	17	120
36	0	19	0	20	4	0	1	3	47	0	11	5	16	0	25	0	25	0	25	6	0	31	119
Tot.	15	279	22	178	85	15	31	47		44	110	55		24	218	26		104	111	183	12		1559

Profil des activités ludiques pour chacun des enfants du groupe A.

Activités ludiques.

	11	12	13	14	15	16	17	18	Tot.	21	22	23	Tot.	31	32	33	Tot.	41	42	43	44	Tot.	Total
Sujets																							
1	0	15	0	13	2	0	3	6	39	0	0	1	1	7	13	0	20	15	34	8	3	60	120
2	2	37	0	8	6	0	0	11	64	15	0	4	19	11	2	6	19	7	1	10	0	18	120
3	7	0	13	12	3	0	0	5	40	3	8	0	11	9	10	0	19	12	35	0	3	50	120
5	2	26	0	23	1	0	0	1	53	0	0	0	0	7	19	0	26	3	37	1	0	41	120
6	2	18	0	20	4	0	1	3	48	5	4	6	15	6	12	0	18	1	38	0	0	39	120
7	0	36	0	5	7	0	0	3	51	1	0	0	1	6	30	0	36	6	14	10	0	30	118
8	2	11	0	9	0	0	0	2	24	18	16	8	42	0	6	13	19	2	4	4	25	35	120
9	0	8	0	13	9	0	4	9	43	1	0	5	6	12	21	0	33	9	14	7	8	38	120
10	0	14	0	11	6	0	3	0	34	8	3	25	36	0	2	9	11	9	2	28	0	39	120
11	9	17	0	3	3	0	0	4	36	2	8	9	19	4	60	1	65	0	0	0	0	0	120
12	12	52	0	5	7	0	0	2	78	8	3	0	11	1	10	0	11	4	16	0	0	20	120
13	1	7	12	10	3	0	9	4	46	9	0	4	13	1	3	12	16	17	3	25	0	45	120
14	0	10	0	18	5	0	5	11	49	7	1	13	21	6	0	0	6	17	21	5	1	44	120
15	2	39	0	17	4	0	0	6	68	36	5	0	41	7	2	0	9	0	0	2	0	2	120
Tot.	39	290	25	167	60	0	25	67		113	48	75		77	190	41		102	219	100	40		1678

Appendice J

Profil comportemental de chacun des enfants des groupes A et B
(interactions inter-pairs et enfant adultes)

Profil comportemental de chacun des enfants du groupe B: (Interactions Interpairs et enfants adultes)

Comportements																																
40	41	42	43	44	45	46	47	Tot.	50	56	57	58	Tot.	60	61	62	63	Tot.	77	78	79	Tot.	68	71	72	73	74	75	Tot.	Total		
Enfants:																																
21	7	11	18	0	3	0	1	1	41	15	1	0	0	16	0	0	2	0	2	0	0	0	1	5	2	1	2	3	14	73		
22	9	26	25	5	13	3	6	11	98	20	2	0	0	22	0	0	6	1	7	1	0	2	3	0	13	11	0	0	4	28	158	
24	15	39	40	5	24	10	3	0	136	47	3	0	0	50	4	0	10	2	16	0	0	1	1	3	21	7	2	0	7	40	243	
25	3	15	15	4	11	1	3	0	52	10	0	1	0	11	2	0	3	0	5	0	0	1	1	1	5	6	1	0	3	16	85	
26	9	15	22	5	8	0	1	3	63	4	0	0	0	4	0	0	1	1	2	0	0	0	0	0	5	5	0	0	1	11	80	
27	10	31	49	4	29	9	2	1	135	15	2	2	0	19	1	0	5	1	7	0	1	0	1	1	13	5	3	0	4	26	88	
28	8	10	16	0	0	0	3	2	39	12	0	0	0	12	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	4	1	0	0	2	7	60	
29	5	10	10	0	1	1	2	0	29	12	1	0	0	13	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	6	4	1	0	2	13	56	
30	10	7	14	1	0	1	4	3	40	8	2	0	0	10	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	7	4	0	1	1	13	64	
32	19	30	40	4	17	5	2	0	117	13	4	1	0	18	0	0	3	0	3	0	0	0	0	0	22	8	2	1	2	35	173	
33	3	2	3	2	0	0	0	0	10	4	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	4	18	
34	8	22	21	5	6	7	2	5	76	26	0	0	0	26	1	1	2	0	4	0	0	0	0	2	12	3	1	0	2	20	26	
36	9	14	16	1	4	2	3	4	53	11	4	0	0	15	0	0	1	0	1	0	0	0	1	10	2	2	1	1	17	86		
Total																																
A:	115	232	289	36	116	39	32	30		197	19	4	0		9	1	34	6		2	1	4		9	124	59	14	5	33		1410	
Adultes:																																
50	16	24	30	2	13	3	12	1	101	87	11	1	0	99	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	33	1	5	7	10	56	257	
51	0	1	0	0	1	0	0	0	2	3	1	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	3	9	
53	10	20	11	1	4	4	1	1	52	27	1	0	0	28	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9	1	0	5	3	18	98	
Total																																
B:	26	45	41	3	18	7	13	2		117	13	1	0		0	0	1	0		0	0	0		0	44	2	5	12	14		364	
Total																																
A + B:	141	277	330	39	134	46	45	32		314	32	5	0		9	1	35	6		2	1	4		9	168	61	19	17	47		1774	

Profil comportemental de chacun des enfants du groupe A: (Interactions Interpairs et enfants adultes)

Comportements

	40	41	42	43	44	45	46	47	Tot.	50	56	57	58	Tot.	60	61	62	63	Tot.	77	78	79	Tot.	68	71	72	73	74	75	Tot.	Total	
Enfants																																
1	23	45	22	2	2	2	12	5	113	26	7	3	0	36	5	0	5	4	14	1	0	1	2	1	24	4	6	2	8	45	210	
2	12	16	14	4	3	2	4	1	56	5	1	5	0	11	0	0	6	1	7	0	0	1	1	1	11	1	0	0	4	17	92	
3	22	44	21	2	2	3	6	10	110	43	8	1	0	52	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	22	3	14	3	3	46	210	
5	16	38	26	0	4	1	3	9	97	46	8	10	0	64	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	15	0	0	1	3	19	180	
6	9	27	21	1	6	1	3	6	74	19	2	1	0	22	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	14	1	8	0	2	25	123	
7	12	25	10	2	2	2	7	2	62	17	5	1	0	23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12	2	1	0	3	18	103	
8	8	19	14	3	0	0	0	0	44	2	2	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	5	1	1	0	11	59	
9	18	32	17	12	6	3	5	4	97	54	5	6	0	65	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	20	7	2	1	6	36	199	
10	15	33	18	7	3	5	0	4	85	36	6	4	0	46	0	0	3	2	5	0	0	0	0	2	17	4	8	5	5	41	177	
11	10	27	9	5	2	0	3	0	56	9	3	0	0	12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	6	1	1	0	4	13	81	
12	27	35	17	0	0	0	0	1	80	11	2	1	0	14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	0	1	2	4	17	111	
13	24	38	15	14	6	5	5	5	112	40	4	2	0	46	2	0	5	0	7	0	0	2	2	2	15	8	2	3	3	33	200	
14	23	38	36	17	10	3	8	16	151	61	7	8	0	76	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	27	17	1	1	3	49	278	
15	5	18	4	0	0	3	5	1	36	11	6	5	0	22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	1	2	6	64	
Total																																
A:	224	435	244	69	46	30	61	64		380	66	47	0		9	0	20	9		2	0	5		8	199	53	46	20	50		2087	
Adultes																																
40	17	34	31	15	22	10	2	17	148	109	11	4	0	124	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	43	5	0	2	9	59	331	
41	6	4	5	2	2	0	2	2	23	10	2	0	0	12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	1	2	5	40	
42	3	5	8	0	0	0	0	4	20	18	0	2	0	20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	0	1	1	7	47	
43	11	14	23	2	3	3	1	3	60	33	2	3	0	38	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12	1	0	2	2	17	115	
Total																																
B:	37	57	67	19	27	13	5	26		170	15	9	0		0	0	0	0		0	0	0		0	62	6	0	6	14		533	
Total																																
A + B:	261	492	311	88	73	43	66	90		550	81	56	0		9	0	20	9		2	0	5		8	261	59	46	26	64		2620	

Appendice K

Matrice d'affiliation des groupes A et B.

Matrice d'affiliation du groupe A.

Initiateur	Cible 1	2	3	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Total
1	0	9	3	6	4	18	2	34	2	2	0	18	14	3	115
2	8	0	8	11	0	2	0	10	10	1	0	15	0	0	65
3	8	8	0	58	8	9	0	10	0	0	0	0	1	0	112
5	5	12	88	0	5	16	7	4	0	0	0	5	0	0	142
6	6	0	7	7	0	0	0	3	2	0	0	6	0	0	31
7	19	2	11	20	0	0	0	13	0	0	0	1	3	0	69
8	1	0	0	6	0	0	0	8	0	0	0	0	4	1	20
9	39	11	14	6	4	15	9	0	3	1	0	12	4	12	130
10	2	11	0	0	1	0	0	4	0	12	0	27	59	7	123
11	2	1	0	0	0	0	0	2	13	0	0	36	3	0	57
12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	34	0	34
13	19	10	0	5	7	1	0	6	25	39	0	0	27	1	140
14	17	0	2	0	0	4	5	3	66	2	30	25	0	4	158
15	4	0	0	0	0	0	0	11	6	1	0	0	4	0	26
Total:	130	64	133	129	29	65	23	108	127	58	30	145	153	28	1222

Matrice d'affiliation du groupe B.

	Cible	21	22	24	25	26	27	28	29	30	32	33	34	36	Total
Initiateur															
21		0	18	6	0	14	0	0	0	0	1	0	0	14	53
22		19	0	26	6	2	9	1	0	8	4	0	1	4	80
24		6	31	0	4	4	26	3	2	0	37	0	11	5	133
25		0	8	6	0	0	2	0	2	0	25	0	2	2	48
26		14	2	4	0	0	16	1	0	0	3	0	0	0	40
27		0	9	28	1	20	0	0	2	7	27	0	13	1	113
28		0	1	3	0	1	0	0	11	3	0	0	2	9	30
29		0	0	1	1	0	1	11	0	0	5	0	6	8	33
30		0	3	0	0	0	8	3	0	0	0	1	2	0	23
32		1	2	48	24	2	26	0	8	0	0	0	4	1	125
33		0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2
34		0	1	7	1	0	12	3	6	2	4	0	0	17	57
36		18	3	4	3	0	1	6	8	0	1	0	14	0	62
Total:		59	78	137	40	43	108	28	39	29	120	1	59	65	799

Appendice L

Matrice d'agonisme des groupes A et B

Matrice d'agonisme du groupe A.

	Cible	1	2	3	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Total
Initiateur																
1		0	6	6	0	1	0	0	0	0	1	0	2	0	0	16
2		6	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	8
3		2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
5		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6		2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
7		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9		1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
10		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	0	5
11		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13		1	2	0	0	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0	9
14		0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2
15		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total:		12	8	6	0	1	0	0	0	9	1	0	8	0	0	45

Matrice d'agonisme du groupe B.

	Cible	21	22	24	25	26	27	28	29	30	32	33	34	36	Total
Initiateur															
21		0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
22		2	0	4	0	0	0	0	0	2	0	0	1	1	10
24		0	2	0	5	2	5	0	0	0	2	0	1	0	17
25		0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
26		1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
27		0	0	4	0	0	0	0	0	0	2	0	2	0	8
28		0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2
29		0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
30		0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
32		0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3
33		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
34		0	1	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	4
36		1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Total:		4	7	15	6	2	8	1	2	2	4	0	4	1	56

Appendice M

Jumelage des matrices d'affiliation et d'agonisme pour les sujets des groupes A et B.

Matrice d'affiliation et d'agonisme du groupe A.

	1	2	3	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
	â Ω	â Ω	â Ω	â Ω	â Ω	â Ω	â Ω	â Ω	â Ω	â Ω	â Ω	â Ω	â Ω	â Ω
1	xxxx	9-6	3-6	6-0	4-1	19-0	2-0	34-0	2-0	2-1	0-0	18-2	14-0	3-0
2	8-6	xxxx	8-0	11-0	0-0	2-0	0-0	10-0	10-1	1-0	0-0	15-1	0-0	0-0
3	8-2	8-0	xxxx	68-0	8-0	9-0	0-0	10-0	0-0	0-0	0-0	0-0	1-0	0-0
5	5-0	12-0	88-0	xxxx	5-0	16-0	7-0	4-0	0-0	0-0	0-0	5-0	0-0	0-0
6	6-2	0-0	7-0	7-0	xxxx	0-0	0-0	3-0	2-0	0-0	0-0	6-0	0-0	0-0
7	19-0	2-0	11-0	20-0	0-0	xxxx	0-0	13-0	0-0	0-0	0-0	1-0	3-0	0-0
8	1-0	0-0	0-0	6-0	0-0	0-0	xxxx	8-0	0-0	0-0	0-0	0-0	4-0	1-0
9	39-1	11-0	14-0	6-0	4-0	15-0	9-0	xxxx	3-0	1-0	0-0	12-0	4-0	12-0
10	2-0	11-0	0-0	0-0	1-0	0-0	0-0	4-0	xxxx	12-0	0-0	27-5	59-0	7-0
11	2-0	1-0	0-0	0-0	0-0	0-0	0-0	2-0	13-0	xxxx	0-0	36-0	3-0	0-0
12	0-0	0-0	0-0	0-0	0-0	0-0	0-0	0-0	0-0	0-0	xxxx	0-0	34-0	0-0
13	19-0	10-0	0-0	5-0	7-0	1-0	0-0	6-0	25-6	39-0	0-0	xxxx	27-0	1-0
14	17-0	0-0	2-0	0-0	0-0	4-5	5-0	3-0	66-2	2-0	30-0	25-0	xxxx	4-0
15	4-0	0-0	0-0	0-0	0-0	0-0	0-0	11-0	6-0	1-0	0-0	0-0	4-0	xxxx

â = comportements d'affiliation

Ω = comportements d'agonisme

Matrice d'affiliation et d'agonisme du groupe B.

	21	22	24	25	26	27	28	29	30	32	33	34	36
	â Ω	â Ω	â Ω	â Ω	â Ω	â Ω	â Ω	â Ω	â Ω	â Ω	â Ω	â Ω	â Ω
21	xxxx	18-0	6-1	0-1*	14-0	0-0	0-0	0-0	0-0	1-0	0-0	0-0	14-0
22	19-2	xxxx	26-4	6-0	2-0	9-0	1-0	0-0	8-0	4-0	0-0	1-1	4-1
24	6-0	31-2	xxxx	4-5	4-2	26-5	3-0	2-0	0-0	37-2	0-0	11-1	5-0
25	0-0	8-2	6-2	xxxx	0-0	2-0	0-0	2-0	0-0	25-0	0-0	2-0	2-0
26	14-1	2-0	4-1	0-0	xxxx	16-0	1-0	0-0	0-0	3-0	0-0	0-0	0-0
27	0-0	9-0	28-4	1-0	20-0	xxxx	0-0	2-0	7-0	27-2	0-0	13-2	1-0
28	0-0	1-0	3-0	0-0	1-0	0-0	xxxx	11-2	3-0	0-0	0-0	2-0	9-0
29	0-0	0-0	1-0	1-0	0-0	1-0	11-1	xxxx	0-0	5-0	0-0	6-0	8-0
30	0-0	3-0	0-0	0-0	0-0	8-0	3-0	0-0	xxxx	0-0	1-0	2-0	0-0
32	1-0	2-0	48-2	24-0	2-0	26-1	0-0	8-0	0-0	xxxx	0-0	4-0	1-0
33	0-0	0-0	0-0	0-0	0-0	0-0	0-0	0-0	2-0	0-0	xxxx	0-0	0-0
34	0-0	1-1	7-1	1-0	0-0	12-2	3-0	6-0	2-0	4-0	0-0	xxxx	17-0
36	18-1	3-0	4-0	3-0	0-0	1-0	6-0	8-0	0-0	1-0	0-0	14-0	xxxx

â = comportements d'affiliation.

Ω = comportements d'agonisme.

Remerciement.

L'auteur tient à remercier tout particulièrement Monsieur André Cloutier Ph.D., directeur de ce mémoire, pour sa disponibilité, sa patience, la pertinence de ses conseils ainsi que son soutien tout au long de cette recherche.

Des remerciements sont également adressés à tous les membres du groupe de recherche en éthologie sociale de l'Université du Québec à Trois-Rivières: Messieurs Luc Doyon, Robert Ayot ainsi que Mesdames Marie Beaumier et Brigitte Héneault tant pour leur collaboration à la cueillette des observations que celle des données portant sur les comportements sociaux.

Des remerciements vont enfin à Madame Johanne Dubé pour les conseils prodigués lors de l'étape de l'utilisation des statistiques ainsi qu'à Madame Marie Cantin Ferland pour la lecture de cette étude.

Références

- Ajuriaguerra, J. de (1974). Manuel de psychiatrie de l'enfant. (2ème éd.). Paris: Masson.
- Altmann, J. (1974). Observational study of behavior: sampling methods. Behavior, 49, 227-267.
- Austin, W.T., Bates, F.L. (1974). Ethological indicators of dominance and territoriality in a human captive population. Social Forces, 52, (4), 447-455.
- Berlyne, D. E. (1966). Curiosity and exploration. Science, 153, 25-33.
- Bernstein, I. S. (1980). Dominance: a theoretical perspective for ethologist. In D. R. Omark, F. F. Strayer, D. G. Freedman (Eds.): Dominance relations: an ethological view of human conflict and social interaction. Cambridge: Garland Stpm press, 71-84.
- Blicharski, T., Jacques, M., Strayer, F. F. (1986). Les relations sociales chez les enfants en bas-âge. La garde en bas-âge perspective bio-sociales sur les relations humaines pendant la jeune enfance. (Vol. 3). Québec: Office des services de garde à l'enfance. 20-45.
- Blurton-Jones, N. (1972). Characteristics of ethological studies of human behavior, in N. Blurton-Jones (Ed.): Ethological studies of child behavior. Cambridge, Cambridge University Press, 3-30.
- Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: Egocentrism or Empathy. Developmental psychology, 5, 2, 263-269.
- Bowlby, J. (1969). Attachement et perte. L'attachement, (Vol. 1), Paris: Presses Universitaires de France: 1978.
- Bowlby, J. (1973). Attachement et perte. La séparation: angoisse et colère, (Vol. 2), Paris: Presses Universitaires de France: 1978.
- Bruner, J. S. (1972). The nature and uses of immaturity. In, J. S. Bruner, A. Jolly, K. Sylva (Eds): Play-its role in development and evolution. New-York: Basic Book, 1976. 28-64.
- Bruner, J. S. (1983). Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire. Paris: Presses Universitaires de France.
- Burghardt, G. M. (1984). On the origins of play. In Peter K. Smith (Ed.). Play in animals and human. Basil Blackwell, 5-41.
- Caratini, P. (1974). Jeux, divertissements, sports. Paris: Bordas Encyclopédie.
- Centrale des bibliothèques (1982). Choix jeunesse, jeux et jouets. Gouvernement du Québec: ministère de l'éducation.

- Centrale des bibliothèques (1983). Choix jeunesse, jeux et jouets. Gouvernement du Québec: ministère de l'éducation.
- Centrale des bibliothèques (1985). Jeux et jouets. Gouvernement du Québec: ministère de l'éducation.
- Centrale des bibliothèques (1986). Jeux et jouets. Gouvernement du Québec: ministère de l'éducation.
- Centrale des bibliothèques (1987). Jeux et jouets. Gouvernement du Québec: ministère de l'éducation.
- Centrale des bibliothèques (1988). Jeux et jouets. Gouvernement du Québec: ministère de l'éducation.
- Chandler, M. J. (1973). Egocentrism and antisocial behavior: the assessment and training of social perspective-taking skills. Developmental psychology, 9, 326-332.
- Chateau, J. (1967). L'enfant et le jeu. Paris: Scarabée.
- Chauvin, R. (1979). Seconde intervention in R. Zazzo (Ed.) Textes de base en psychologie: le colloque sur l'attachement. Paris: Delachaux et Niestlé, 103-105.
- Cloutier, A. (1986). L'évolution des comportements sociaux de jeunes enfants perturbés émotionnellement: approche éthologique. Thèse inédite de doctorat, Université de Montréal.
- Cloutier, A. (1987a). Taxonomie inspirée du laboratoire d'éthologie humaine de l'U.Q.U.A.M. Laboratoire de développement de l'U.Q.T.R., Trois-Rivières.
- Cloutier, A. (1987b). Rapport d'activités. Laboratoire de développement de l'U.Q.T.R., Trois-Rivières.
- Darwin, C. R. (1859). L'origine des espèces. (T.1), (6ème ed.). Paris: François Maspero: 1980.
- Darwin, C. R. (1871). La descendance de l'homme et la sélection naturelle. (T.1), Bruxelles: Ed. Complexe: 1981.
- Dawkins, R. (1976). Hierarchical organisation: a candidate principle for ethology. In P. P. G. Bateson, R. A. Hinde (Eds.): Growing points in ethology. Cambridge: Cambridge University press, 7-54.
- Doré, F. (1978). L'éthologie, une analyse biologique des comportements. Sociologie et société, 10, (1), 25-41.

- Dreyfus, F. (1968). Le temps des révolutions (1787-1870). Coll. Histoire Universelle Larousse de poche, Canada: Librairie Larousse.
- Dumas, C., Doré, F.Y. (1986). L'intelligence animale, recherches piagétienes. Monographies de psychologie #4, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Ebel, R. L. (1965). Measuring educational achievement. New-Jersey: Prentice Hall.
- Eckerman, C. O., Stein, M. R. (1982). The toddler's emerging interactive skills. In K. H. Rubin et H. S. Ross (Eds.): Peer relationships and social skills in childhood. New-York: Springer Verlag. 41-71.
- Effenterre, H. (1968). L'âge grec (550-270 av. J.C.). Coll. Histoire Universelle Larousse de Poche, Paris: Augé, Gillion, Hollier-Larousse, Moreau et cie.
- Eiferman, R. R. (1971). Social play in childhood. In R. E. Herron et B. Sutton-Smith (Eds.): Child's play. New-york: Wiley. 270-307.
- Ellis, M. J. (1973). Why people play. Englewood Cliffs. New-Jersey: Prentice Hall.
- Erikson, E. H. (1940). Studies in the interpretation of play: clinical observations of play disruption in young children. Genetic Psychology monographs, 22, 557-671.
- Erikson, E. H. (1950). Enfance et société. (5ème ed.), Neufchâtel: Delachaux et Niestlé: 1974.
- Erikson, E. H. (1968). Adolescence et crise, la quête de l'identité. France: Flammarion, 1972.
- Erikson, E. H. (1972). Play and actuality. In J. S. Bruner, A. Jolly, K. Sylva (Eds.): Play-its role in development. New-york: Basic Book: 1976. 688-703.
- Fournier, E. (1978). Le jeu de l'enfant de deux à sept ans. Sociologie et Société, 10, (1), 149-165.
- Freud, A. (1968). Le normal et le pathologique chez l'enfant. Paris: Gallimard, 1988.
- Freud, S. (1951). Au delà du principe du plaisir. Essais de psychanalyse, Paris: Payot, 1971.
- Furman, W., Rahe, D. F., Hartup, W. W. (1979). Rehabilitation of social withdrawn preschool children through mixed-age and same-age socialization. Child Development, 50, 912-922.
- Gauthier, R., Jacques, M. (1985). La dominance et l'affiliation chez les enfants d'âge pré-scolaire: analyse transversale. In R. E. Tremblay, M. A. Provost, F. F. Strayer (Eds.): Ethologie et développement de l'enfant. Paris: Stock/Laurence Pernoud, 309-327.

- Groos, K. (1898). The play of animals: play and instinct. In J. S. Bruner, A. Jolly, K. Sylva (Eds): Play-its role in development and evolution. New-york: Basic Book: 1976. 65-67.
- Groos, K. (1901). The play of man: teasing and love. In J. S. Bruner, A. Jolly, K. Sylva (Eds.): Play-its role in development and evolution. New-York. Basic Book: 1976. 68-83.
- Harlow, H. F., Harlow, M. K. (1965). The affectional systems. In A. M. Schrier, H. F. Harlow, F. Stollnitz (Eds.): Behaviour of non-human primates. Vol.2, London: Academic Press.
- Hendrikson, J. M., Tremblay, A., Strain, P., Shores, R. (1981). Relationship between toy and material use and the occurrence of social interactive behaviors by normally developing preschool children. Psychology in the schools, 18, (4), 500-504.
- Hetherington, E. M., Cox, M., Cox, P. (1979). Play and social interaction in children following divorce. Journal of Social Issues, 35, 26-49.
- Hinde, R. A. (1974). Biological bases of human social behavior. New-York: McGraw Hill.
- Hutt, C. (1979). Exploration and play (*2). In B. Sutton-Smith (Ed.): Play and learning. New-york: Gardner Press. 175-194.
- Johnson, J. E., Ershler, J. (1981). Developmental trends in preschool play as a function of classroom setting and child gender. Child Development, 52, 995-1004.
- Johnson, J. E., Ershler, J., Bell, C. (1980). Play behavior in a discovery-based and a formal-education preschool program. Child Development, 51, 271-274.
- Jolly, A. (1972). The evolution of primate behavior. New-York: MacMillan.
- Klein, M. (1950). The psycho analysis of children. New-York: Delacorte Press: 1975.
- Kofsky, E. (1966). A scalogram study of classification development. Child Development, 37, 191-204.
- Lafforgue, G. (1969). La haute antiquité (Des origines à 550 av. J.C.). Coll. Histoire Universelle Larousse de Poche, Canada: Librairie Larousse.
- Lafrénière, P. J., Charlesworth, W. R. (1983). Dominance, attention and affiliation in a preschool group: a nine month longitudinal study. Ethology and sociobiology, 4, 55-67.
- LaFrénière, P. J., Sroufe, L. A. (1985). Profiles of peer competence in the preschool: interrelations among measures, influence of social ecology and relation to attachment history. Developmental Psychology, 21, No. 1, 56-59.

- Legendre-Bergeron, M.-F. (1983). Lexique de la psychologie du développement de Jean Piaget. Chicoutimi: Gaétan Morin.
- Levy, J. (1985). Play behavior. (3ème ed.) Floride: Robert E. Krieger.
- Lewis, M., Young, G., Brooks, J., Michalson, L. (1975). The beginning of friendship, in M. Lewis et L. A. Roseblum (Eds.): Friendship and peer relation, New York: Wiley, 27-66
- Lorenz, K. Z. (1931). Contributions to the study of the ethology of social corvidae. Studies in animal and human behaviour, 1, 1-56, Cambridge: Havard University Press: 1970.
- Lorenz, K. Z. (1963). L'agression: une histoire naturelle du mal. Paris: Flammarion: 1987.
- Maccoby, E., Jacklin, C. (1974). The psychology of sex differences. Standford: Standford University Press.
- McGrew, W. C. (1972). An ethological study of children's behavior. New York: Academic Press.
- Montagner, H. (1978). L'enfant et la communication. Paris: Pion/Stock.
- Moreno, J. L. (1934). Who shall survive a new approach to the problem of human interrelations. Washington, D. C.: Nervous and mental Disease Publishing Co.
- Murray, F. B. (1972). Acquisition of conservation through social interaction. Developmental Psychology, 6, (1), 1-6.
- Parten, M. (1932). Social participation among preschool children. Journal of Abnormal Psychology, 27, 243-269.
- Pastor, D. J. (1981). The quality of mother-infant attachment and its relationship to toddlers' initial sociability with peers. Developmental Psychology, 17, No. 3, 326-335.
- Piaget, J. (1932). Le jugement moral chez l'enfant. (5ème ed.) Paris: Presses Universitaires de France, 1978.
- Piaget, J. (1945). La formation du symbole chez l'enfant. (6ème ed.). Neufchatel: Delachaux et Niestlé: 1976.
- Piaget, J. (1968). La naissance de l'intelligence chez l'enfant. (8ème ed). Neufchatel: Delachaux et Niestlé: 1975.
- Piaget, J. Inhelder, B. (1956). The child's conception of space. London: Routledge et Kegan Paul.

- Porter, G., O'Leary, D. K. (1980). Marital discord and child behavior problem. Journal of abnormal child psychology, 8, 287-295
- Provost, M. (1985). Perspective historique de l'éthologie. In R. E. Tremblay, M. A. Provost, F. F. Strayer (Eds.): Ethologie et développement de l'enfant. Paris, Stock/Laurence Pernoud, 29-40.
- Racine, L. (1978). Accès différentiel au matériel de jeu chez des enfants d'âge scolaire. Sociologie et Société, 10, 1, 65-86.
- Robert, P. (1981). Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Paris: Le Robert.
- Robert, P. (1985). Dictionnaire universel des noms propres, alphabétique et analogique. Paris: Le Robert.
- Roper, R., Hinde, R. A. (1978). Social behavior in play group, consistency and complexity. Child Development, 49, (3), 570.
- Rouche, M. (1968). Les empires universels (II - IV ème siècle). Coll. Histoire Universelle Larousse de Poche, Paris: Augé, Gillon, Jollier-Larousse, Moreau et Cie.
- Rubin, K. H. (1976). Relation between social participation and role talking skill in preschool children. Psychological Reports, 39, 823-826.
- Rubin, K. H. (1977) The social and cognitive value of preschool toys and activities. Canadian Journal of behavior science, 9, 382-385.
- Rubin, K. H. (1982). Nonsocial play in preschoolers: Necessary evil? Child Development, 53, 651-657.
- Rubin, K. H. (1986). Play, peer interaction and social development, in A. W. Gottfried et C. Caldwell Brown (Eds.): Play interactions. Toronto: Lexington pp. 163-173.
- Rubin, K. H., Daniels-Beirness, T. (1983a). Current and predictive correlates of sociometric status in kindergarten and grade 1 children. Merrill-Palmer Quarterly, 29, (3), 337-351.
- Rubin, K. H., Krasnor, I. R. (1980). Changes in the play behaviors of preschoolers: A short-term longitudinal investigation. Canadian Journal of behavioral science, 12, 278-282.
- Rubin, K. H., Maioni, T. (1975). Play preference and its relationship to egocentrism, popularity and classification skills in preschoolers, in Merrill-Palmer Quarterly, 21, No. 3, 177-179.

- Rubin, K. H., Maioni, T. L., Hornung, M. (1976) Free play behaviors in middle and lower class preschoolers: Parten and Piaget revisited. Child Development, 47, 414-419.
- Rubin, K. H., Watson, K. S., Jambor, T. (1978). Free-play behaviors in preschool and kindergarten children. Child Development, 49, 534-536.
- Rubin, K. H., Dantel-Beirness, T., Hayvren, M. (1982). Social and social-cognitive correlates of sociometric status in preschool and kindergarten children. Canadian Journal of Behavioral Science, 14, (4), 338-349.
- Rubin, K. H., Fein, G. G., Vandenberg, B. (1983b) Play. In P. H. Mussen (Ed.). Handbook of child psychology. Vol. 4, (4ème ed.), Toronto: Wiley, 694-774.
- Savard, P., Dussault, H. (1966). Histoire générale, Tome 1. Canada: Centre Educatif et Culturel.
- Savin-Williams, R. C. (1980). Social interactions on adolescent females in natural groups. In H. C. Foot, A. J. Chapman et J. R. Smith (Eds.): Friendship and social relations in children. New-york: Wiley.
- Smilansky, S. (1968). The effects of sociodramatic play on disadvantaged perschool children. Toronto: Wiley.
- Smith, P. K., Connolly, K. J. (1972). Patterns of play and social interaction in preschool children, in N. Blurton-Jones (Ed.): Ethological studies of child development. Cambridge: Cambridge University Press, 65-95.
- Soczka, L. (1973). Ethologie sociale et sociométrie: analyse de la structure d'un groupe de singes en captivité. Behavior, 50, 254-269.
- Sroufe, L. A. (1979). The coherence of individual development: early care, attachment and subsequent developmental issues. American psychologist, 34, 834-841.
- Strayer, F. F. (1978). L'organisation sociale chez les enfants d'âge préscolaire. Sociologie et Société, 10, (1), 43-64.
- Strayer, F. F., Strayer, J. (1976). An ethological analysis of social agonism and dominance among preschool children. Child Development, 47, 980-989.
- Strayer, F. F., Noel, J.N., Leclerc, D. (sous presse). Le développement et la socialisation des activités agonistiques en milieu préscolaire. In Richard Tremblay (Ed.): Le développement de l'agressivité. Paris: Stock, 1988.

- Strayer, F. F., Tessier, O., Gariépy, J. L. (1985). L'affiliation et le réseau cohésif chez les enfants d'âge préscolaire. In R. E. Tremblay, M. A. Provost, F. F. Strayer (Eds.). Ethologie et développement de l'enfant. Paris, Stock/Laurence Pernoud, 291-308.
- Strayer, F. F., Trudel, M., Jacques, M. (1986). L'attachement et les relations sociales de jeunes enfants en milieu de garderie. La garderie en bas-âge, perspective bio-sociales sur les relations humaines pendant la jeune enfance. Vol.3. Québec: Office des services de garde à l'enfance. 61-79.
- Sutton-Smith, B. (1966). Piaget on play: A critique. Psychological Review, 73, 104-110.
- Sutton-Smith, B. (1967). The role of play in cognition development. Young children, 22, 361-370.
- Sutton-Smith, B. (1976). Current research and theory on play, games and sports. In T. Craig (Ed.): The humanistic and mental health aspects of sports, exercise and recreation. Chicago: American Medical Association. 1-5.
- Tinbergen, N. (1951). L'étude de l'instinct. Paris, Payot: 1980
- Trudel, M., Strayer, F. F. (1985). La dominance et l'influence sociale chez les jeunes enfants. In R. E. Tremblay, M. A. provost, F. F. Strayer (Eds.): Ethologie et développement de l'enfant. Paris: Stock/Laurence Pernoud, 277-289.
- Trudel, M., Gauthier, R., Jacques, M., Strayer, F. F. (1983). L'organisation sociale chez les jeunes enfants en garderie: les rapports et les rôles affiliatifs au sein du groupe. Apprentissage et Socialisation, 6, (4), 233-247.
- Vandenberg, B. (1978). Play and development from an ethological perspective. American Psychologist, 33, 724-738.
- Vygotsky, L. S. (1933). Play and its role in the mental development of the child. In J. S. Bruner, A. Jolly et K. Sylva (Eds.): Play. New-york: Basic Book; 1976. 537-554.
- Wertsch, J. V., Sammarco, J. G. (1985). Precursors to individual cognitive functioning: the problem of units of analysis. In R. A. Hinde, A.-N. Perret-Clermont, J. S. Stevenson-Hinde (Eds.); Social relationships and cognitive development. Oxford: Clarendon Press.